371
Ass m
Vol I

Fr. Asmus

Die Moderne Pädagogik

I

UNIVERSITY OF ILLINOIS
LIBRARY

Class 371 Book A55m Volume 1

Ja 09-20M

Die

Moderne Pädagogik.

Eine Sammlung wertvoller

pädagogischer Abhandlungen, Aufsätze und Vorträge

aus der neueren Pädagogik.

Ein pädagogisches Lese- und Lernbuch zum Studium

für Lehrer und Lernende

herausgegeben

von

Fr. Asmus.

Erster Band.

Zweite vermehrte und verbesserte Auflage.

(Drittes und viertes Tausend.)

Langensalza.

Schulbuchhandlung

von F. G. L. Greßler.

1906.

371
As 5 m
Vol 1

GENEVA
BIBLIOTHECA PUBLICA
GENEVA

Vorwort.

Das vorliegende Buch ist die Frucht eines angestrengten Studiums und Sammelns. Es enthält, wie schon der Titel bezeugt, eine Reihe wertvoller Arbeiten aus der modernen Pädagogik. Dieselben sind sorgfältig ausgewählt und stammen aus berufenen und besten Federn.

Wir glauben, den Herren Kollegen einen Dienst zu erweisen, indem unsere „Moderne Pädagogik" über alle Fragen der neuern Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft gründlichen Aufschluß gibt und die darin enthaltenen mit Sachkenntnis ausgearbeiteten Abhandlungen und Aufsätze sicheres und vorzügliches Material zum Studium der neueren Pädagogik liefern.

Es ist Pflicht eines jeden Lehrers, sich mit den Errungenschaften der Wissenschaft, insbesondere mit den Fragen der modernen Pädagogik eingehend bekannt zu machen und zu beschäftigen, wenn er nicht stillstehen, ja rückwärts schreiten will; denn Stillstand ist Rückgang.

Eine gründliche Weiterbildung und Fortbildung fördert nicht nur die eigene Bildung und Selbstveredlung des Lehrers selbst, sondern sie geschieht auch im Interesse der Schule.

Die in unserer „Modernen Pädagogik" enthaltenen Arbeiten bieten eine Fülle für Lehrer und Schule interessanten Materials von bleibendem Werte. Das gründliche Studium solcher Arbeiten wird gewiß allen Lehrern Freude und Genuß bereiten, da sie eine Menge neuer Anregungen und Ideen bieten, welche zu Nutz und Frommen der Schule Verwendung finden können.

Auch liefert unser Werk reiches Material zur Vorbereitung auf alle Examina und zu Konferenzarbeiten.

Demnächst werden weitere Bände der „Modernen Pädagogik" nach dem vorliegenden Muster erscheinen. Die darin enthaltenen Abhandlungen und Aufsätze werden durchweg nur neue Fragen behandeln und sind sämtliche nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt.

139790

So hoffen wir, daß unsere „Moderne Pädagogik“ sich bei den Herren Kollegen einen recht günstigen Eingang verschaffen möge zur Freude und zum Segen für Lehrer und Schule!

Der Herausgeber.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die „Moderne Pädagogik“ hat eine überaus freundliche Aufnahme in der Lehrerwelt gefunden.

Den zahlreichen Wünschen, jährlich einen Band erscheinen zu lassen, werden wir tunlichst nachkommen.

Die zweite Auflage ist eine verbesserte und vermehrte. Der in der ersten Auflage enthaltene Artikel: „Vorschläge zu einer Reform des Elementarzeichenunterrichts“ ꝛc. ist in Wegfall gekommen und sind dafür folgende zeitgemäßere Nummern gesetzt: 1. „Der Zeichenunterricht an den höheren Schulen, sowie an den Präparandenanstalten und Seminarien.“ 2. „Einführung eines neuen Lehrplans für den Zeichenunterricht in den Übungsschulen einzelner Lehrerseminare.“

Neu hinzugekommen ist ein Anhang: „Schulfeier zur Entlassung der Konfirmanden.“

So wünschen wir dem Buche auch in seinem neuen Gewande viel Glück und Segen auf seiner Wanderung!

Der Herausgeber.

Inhalts-Verzeichnis.

Seite

I. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

1. Bildung 1
2. Die neue Pädagogik 7
3. Das Interesse, sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht . 15
4. Über Perzeption und Apperzeption, eine psycholog. Studie aus der Schule 42
5. Der Lehrplan und die Forderungen der Neuzeit an die Volksschule 50
6. Über den Wert der von dem Schüler zu gebenden Zusammenfassung des unterrichtlich entwickelten Lehrstoffes 69
7. In der Methode liegt des Lehrers Stärke 78
8. Was verbürgt den Erfolg der Schularbeit? 97
9. Wie kann der Lehrer auch über die Schulstunden hinaus erziehlich auf die Kinder einwirken? 105
10. Was kann die Schule und besonders der Lehrer zur Förderung der Mäßigkeitssache tun? 129

II. Religion.

11. Über Religion und religiöse Erziehung mit besonderer Berücksichtigung älterer und neuerer Schriftsteller 150
12. Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Charakterbildung . 170

III. Deutsch.

13. Das Prinzip der Anschauung und die Reformbestrebungen im deutschsprachlichen Unterricht 185
14. Wie erklären sich die im ganzen geringen Leistungen unserer Schüler in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache, und wie können diese Leistungen gehoben werden? . . 203

IV. Geschichte.

15. Wie ist der Geschichtsunterricht zu betreiben, damit durch ihn Verständnis der Gegenwart erzielt werde, und wie sind dabei die Verhältnisse der Heimat zu verwerten? 215
16. Die Bedeutung des heimatlichen Erfahrungs- und Umgangskreises für den Geschichtsunterricht der Volksschule 227

V. Geographie.

Seite

17. Ein Reformversuch auf dem Gebiete des geographischen Unterrichts 245
18. Erörterung der verschiedenen Methoden des geographischen Unterrichts und Prüfung, welche derselben für die Volksschule die fruchtbringendsten sind 249

VI. Naturkunde.

19. Über die Reform des naturkundlichen Unterrichts 263
20. Physiologie und Biologie im naturkundlichen Unterrichte . . . 282

VII. Rechnen.

21. Über die Notwendigkeit einer Vereinfachung des Rechenstoffes der Volksschule 298

VIII. Schreiben.

22. Das Taktschreiben, ein noch immer zu wenig beachteter Faktor beim Schönschreibeunterricht 307

IX. Zeichnen.

23. Der Zeichenunterricht an den höheren Schulen, sowie an Präparandenanstalten und Seminarien 311
24. Einführung eines neuen Lehrplans für den Zeichenunterricht in den Übungsschulen einzelner Seminare 316

X. Gesang.

25. Das Volkslied und seine Behandlung in der Volksschule . . . 323

XI. Turnen.

26. Das Turnen auf dem Lande 337

XII. Fortbildungsschule.

27. Lehrfächer und Lehrstoffe in der Fortbildungsschule 341

XIII. Anhang.

28. Schulfeier zur Entlassung der Konfirmanden 352

I. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

1. Bildung.

Es ist zweckmäßig, Bildung und Erziehung hier einmal zusammenzustellen, denn sie hängen eng miteinander zusammen.

Erzogen wird jeder. Aber nicht jeder rechnet zu den Gebildeten. Bildung setzt erfolgreiche Erziehung voraus. Sie ist das Resultat rechter Erziehung. Dem Ungebildeten hat es an der Erziehung gefehlt. Wer die Schuld, oder doch die Hauptschuld an verfehlter oder ungenügender Erziehung trägt, ob die Eltern oder die Schule oder der Zögling selbst, ist nicht selten eine äußerst schwierige Frage. — Hier kommt es darauf an, das Verhältnis von Erziehung und Bildung näher festzustellen.

Bildung ist inhaltlich nicht fest zu bestimmen. Der Begriff ist relativ. Etwas anderes ist Frauenbildung, anderes Männerbildung, anderes die Bildung des Gelehrten, anderes die des Handarbeiters. Man unterscheidet deshalb ja auch allgemeine Bildung und Fach- oder Berufsbildung. Nur diejenigen, welche sowohl „allgemeine" als auch Berufsbildung besitzen, zähle ich zu den Gebildeten. Der Gebildete mag nicht ohne Beruf sein, das hält er nicht aus. Andererseits bedarf jeder in seinem Beruf einer breiteren Grundlage als der praktisch-technischen Ausbildung. Die allgemeine Bildung ist nichts ohne den besonderen Beruf, und dieser steigt durch jene auf die Höhe. Bei Anerkennung dieser Behauptung muß mancher Irrtum und manche Ungerechtigkeit von vornherein abgewiesen werden. Durchweg von ungebildeten Volksklassen und Ständen zu reden ist ebenso falsch als unbillig. Bildung hängt weder am Stand, noch am Besitz, noch an der Stellung im bürgerlichen Leben. Doch auch von der geforderten allgemeinen Bildung hat mancher sonderbare Vorstellungen. Man zeigt

sich nicht selten hinter unserer Zeit mit ihren pädagogischen und anderen Fortschritten um Jahrhunderte zurückgeblieben und versteht gelehrte Bildung oder die auf einer höheren Schule empfangene Erziehung, auch wenn sie mitten abgebrochen wurde, darunter. Auch Leute mit einiger literarischer Kenntnis läßt man, falls sie Stellung im Leben haben, als Gebildete passieren, ohne ihren Charakter und ihren geistigen Fonds einer weiteren Prüfung zu unterziehen. Man erniedrigt das Wesen allgemeiner Bildung gar dahin, daß man ein äußeres Beherrschen gesellschaftlicher Formen ohne Rücksicht auf die geistige Grundlage, auf welcher diese Herrschaft steht, als Bildung ansieht oder doch für einen wesentlichen Bestandteil hält. Solche Urteile erniedrigen nicht nur die Bildung selbst, sondern schließen ungerechterweise einen guten Teil unserer Mitbürger von dem Rechte der Bildung aus. Für die Lösung der großen sozialen Frage ist auch die Bildungsfrage, das Urteilen und Arbeiten als Gebildete, von großer Bedeutung. Es gibt ebenso wenig gebildete Stände vor anderen im Volke als bessere. Der Professor mag z. B. gelehrter sein als ein Volksschullehrer, gebildeter und besser ist er noch nicht seines höheren Katheders wegen.

In der kulturellen Entwickelung unserer Zeit liegen für jene Beurteilungen allerdings Begründungen und Entschuldigungen. Die Zeit liegt tatsächlich nicht weit hinter uns, in welcher etlichen Ständen und Volksklassen das Tor der allgemeinen Bildung fast ausschließlich offen stand, nämlich die allgemeine Erziehung, d. h. eine Erziehung, welche den ganzen Menschen Gottes zum Gegenstand und alles, was Menschengeist und Menschenarbeit nach Gottes Willen der menschlichen Herrschaft untertan gemacht hatte, zum Erziehungsmittel zu gestalten und zu nehmen beflissen war. So einseitig uns jetzt das Gelehrsamkeitsideal der Humanitätsschulen früherer Jahrhunderte erscheint, so bot es doch allein die Möglichkeit, allgemeine Bildung zu erwerben. Klassische Studien waren der Schlüssel derselben. Es ist anders und leichter geworden. Der Fortschritt im Schulwesen hat einen Ausgleich für die früher benachteiligten Volksschichten gebracht. Jetzt dürfte sich auch ohne das Verständnis, ja ohne die Kenntnis der alten klassischen Sprachen der Schatz der Bildung uns erschließen. Allgemeine und gelehrte Bildung sind unabhängig voneinander geworden, decken konnten und können sie sich ohnehin niemals. Noch ungerechtfertigter ist das Urteil, welches gesellschaftliche Formen zum Maßstabe der Bildung macht. Indessen es ist dies ein Versuch, das alte Bildungsideal zu

durchbrechen, das man mit den veränderten Zeitverhältnissen nicht mehr in Einklang zu bringen vermag, aber eine offenbare Veräußerlichung und eine offenbare Ungerechtigkeit. Bildung ist mehr als Form. Formen offenbaren nicht bloß, sondern verdecken auch das innerste Wesen. Schon deshalb sind sie als Maßstab von Bildung ungeeignet.

Um das Wesen der Bildung zu erkennen, tut man allerdings gut, dieselbe einmal begrifflich in allgemeine Berufsbildung zu zerlegen. Wer seinen Beruf verfehlt hat und dann in demselben ohne Lust und Befriedigung sich abmüht, hat wenig Anspruch auf Bildung. Andererseits wird auch bei demjenigen, welcher für nichts anderes Empfänglichkeit, Lust und Verständnis hat als gerade für die Interessen seines Berufes, der über das Fachsimpeln weder hinaus kann noch mag, der die Welt lediglich nach seiner Berufswelt beurteilt und würdigt, kennt und genießt, ein Bildungsmangel gefunden werden müssen. Bildung setzt allgemeine Bildung voraus, eine allgemeine Ausbildung der menschlichen Anlagen und Fähigkeiten.

Die Kräfte und Fähigkeiten des Einzelnen sind von Jugendbildnern ebenso gewissenhaft zu erforschen als das Herrschaftsgebiet des menschlichen Geistes studiert werden muß. Weder darf die Einzelpersönlichkeit der Allgemeinheit noch die Allgemeinheit der Einzelpersönlichkeit geopfert werden. Die Persönlichkeit baut sich aber auf der allgemeinen Menschlichkeit. Das Bildungsideal aller Zeiten kann kein anderes sein, als den Menschen für seine göttliche Bestimmung, in welcher sich Irdisches und Himmlisches durchdringt, tüchtig und willig zu machen, den Menschen zum Herrscher in der Natur, und zwar zum Herrscher von Gottes Gnaden an seiner Stelle und so auch zum Mitherrscher in der Herrlichkeit Jesu Christi zu befähigen. Die Verwirklichung dieses Ideals, soweit sie sich auf verständnisvollen Gebrauch der irdischen Dinge bezieht, richtet sich nach dem Verhältnis, in welchem sich der menschliche Geist diese Dinge erschlossen hat. Doch erst in neuester Zeit ist es gelungen, der Volksschule die allgemeine Bildung als Ziel zu stellen. Während in früherer Zeit die religiös-sittliche Ausbildung der Jugend auf dem Grunde des Religionsunterrichtes das andere Wissen und Können zurückdrängte und verdrängte, während auch bei den Anfängen, Welt und Natur, Einrichtungen und Verkehrsleben, die Arbeit des Menschen auf diesen Gebieten und den Einfluß jener auf das menschliche Dasein und die menschliche Arbeit, der kindlichen Be-

trachtung darzubieten, es an der organischen Eingliederung in den Gesamtunterricht, an einer durchgängigen Konzentration fehlte, während die körperliche Ausbildung neben der geistigen, für dieselbe, und dieser im Interesse jener (Gesundheitslehre) meist vernachlässigt wurde, während eine besondere weibliche Ausbildung unbeachtet blieb, ist durch die jetzige Gestaltung der Volksschule tatsächlich eine allgemeine, alles umfassende Ausbildung ermöglicht. Jeder Staatsbürger hat ein Anrecht auf Bildung: auf diesem Grundsatz steht heute unsere Volksschule. Die Schule arbeitet nicht bloß für das Leben, sondern das Leben arbeitet in der Schule. Schule und Leben, Erziehung und Bildung gehen Hand in Hand. Die Erziehung dringt auf Entfaltung aller Kräfte und Anlagen. Damit ist auch für die Berufsbildung der Grund gelegt. Lehrer und Eltern lernen die besonderen Fähigkeiten der Schüler kennen. Der Schüler selbst hat an der Freude, die er an den mannigfachen Gegenständen des Unterrichts empfindet, einen Maßstab für die Berufswahl. Wahre allgemeine Bildung deckt dem Einzelnen seinen Beruf auf, schließt ihn aber nicht für diesen Beruf ab. Dafür sorgt gleichfalls das Zusammensein der aus verschiedenen Berufskreisen stammenden und für verschiedene Berufsarten heranwachsenden Kinder.

Von großer Wichtigkeit ist für die Ermöglichung allgemeiner Bildung, daß die Erziehung im Kindesalter zu einem gewissen harmonischen Abschluß gelange. Dieser darf freilich nicht bloß lehrplanmäßig das Ziel der Schule sein. Dieser Erfolg ist auch abhängig von den Lehrpersonen selbst. Beständiger Wechsel in den Lehrpersonen schadet sehr. Die Durchführung einer Gruppe von Kindern durch alle Unterrichtsstufen und ihre Einführung in sämtliche Unterrichtsgegenstände seitens desselben Lehrers erleichtert gewiß den Erfolg der Jugenderziehung und Bildung in hervorragender Weise. Selbstverständlich sollte auch sein, um das nicht unerwähnt zu lassen, daß Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht der Schule in einigem Zusammenhang stehen müssen, nicht bloß nach dem Geist, sondern auch rücksichtlich des Stoffplanes. Der Lehrplan für den Konfirmandenunterricht darf sich nicht von dem Schulplan loslösen. Der Lehrer an der evangelischen Volksschule kann nur der evangelische sein.

Hinsichtlich des harmonischen Abschlusses hat die Volksschule einen Vorzug vor den höheren Schulen. Man klagt über überhandnehmende Halbbildung. Man sehe auf die Abgangszeugnisse der vielen Halb-

gebildeten. Da steht meist die Erklärung geschrieben, freilich auch als Anklage wider die Schuleinrichtungen unserer Zeit. Wie oft werden Schüler in den höheren Lehranstalten fortgeschleppt, obwohl man längst erkannt hat, daß sie das Ziel der Anstalt niemals erreichen werden. Wo die Anstalt ihr Ziel an einem Zögling nicht erreichen kann, da sollte alsbald erwogen werden, ob nicht eine andere Anstalt in ihrer Art das Ziel erreichen könnte. Manchem Jungen wäre es besser gewesen, wenn er mit dem Entlassungszeugnis der Volksschule zum Konfirmationsaltar und ins Leben gegangen wäre, als daß er die Bänke einer Quarta und Tertia drückte, bis man den alten Knaben ins Elternhaus zurückschickte.

Die allgemeine deutsche Schule ist eine Forderung der allgemeinen Volksbildung. Ihre erfolgreiche Arbeit sollte die Vorbedingung für den Besuch der sogenannten höheren Schulen sein. Viele verfehlte Berufswahlen würden da vermieden, manches gute und sauer erworbene Kapital würde frei für die Ausrüstung zu einem passenden Beruf, mancher Beruf erlangte seine Ehre wieder in allen Schichten des Volkes, das sogenannte Bildungsproletariat, eine hohe Summe verfehlter und verlorener Existenzen darunter, verschwände: Beruf und Bildung, Bildung und Beruf „lernten", wie sich der Volksmund hier treffend ausdrückt, füreinander passen und sich ineinander schicken. In diesem Stück hat die Organisation des Schulwesens eine soziale Aufgabe vor sich.

Aber es wäre verkehrt, zu meinen, daß die Bildung durch den erfolgreichen Besuch irgend einer christlichen Schule schon gewährleistet würde. Bildung ist etwas stetig Wachsendes, wie die Heiligung, von welcher sie sich nicht abtrennen läßt, wachsend für die Gesamtheit wie für den Einzelnen, als gegebene Grundlage und als erstrebtes Ziel. Ein dauerndes Streben kennzeichnet den Gebildeten. Solch anfängliches Streben geht nicht selten verloren, trotzdem die Schule, wie das Elternhaus, die schönste Hoffnung für den Zögling hatte. Mißliche Verhältnisse und Versuchungen verschiedenster Art hemmen die gute Entwicklung, verkehren sie, heben sie auch ganz auf.

Die staatliche Fürsorge wird auch hier noch manches für die Bildung des heranwachsenden Staatsbürgers einrichten und bessern können. Fortbildungsschulen tun's allein auch nicht. Die Erziehung muß noch weiter ausgedehnt werden. Gilt es einerseits, den Lehrherren und Arbeitgebern junger Leute die Rechte und die Pflichten von

Erziehern zu geben, so gilt es nicht minder andererseits sie in ihrer Stellung als Erzieher anzuleiten und zu überwachen.*) Der ganze Mensch Gottes muß für den Beruf ausgebildet werden, nicht bloß Verstand und irgend eine Fertigkeit. Freilich soll dabei niemals vergessen werden, daß die freiheitliche Entwicklung der Persönlichkeit der Durchgang zu wahrer Bildung ist, wie denn auch der freiheitliche Gebrauch alles Erworbenen und alles Dargebotenen den Gebildeten auszeichnet.

Der Gebildete ist frei. Das freie Verfügen über den geistigen Besitz, das freiwillige Streben, nicht das Streben und Erwerben aus Not im Kampf ums Dasein, sondern das freudige Ringen nach den höchsten Gütern, das über sündige Selbstsucht und Überhebung erhabene Bewußtsein, als Glied in dem großen menschlichen Organismus zur Ehre Gottes Handreichung zu tun, macht den gebildeten Mann. Dienen können und dienen wollen nach dem Maße des Berufes ist Bildung. Man sagt mit Recht: Zur Bildung gehört Bescheidenheit. Das versteht sich nach diesen Darlegungen von selbst. Im stetigen Streben, bei welchem sich auch die mannigfachen eigenen Fehler und Schwächen, Sünden und Unvollkommenheiten bemerklich und innerlichst fühlbar machen, in dem Streben als Glied an einem Leibe, wird man sich nicht einbilden, die Höhe des Lebens erreicht zu haben, noch auch der Mitarbeit und Handreichung der vielen anderen Glieder entbehren zu können. Ein Blick in den Organismus lehrt, jedem Gliede seine Ehre lassen.

Und wenn das Glied seine Schuldigkeit tut ohne Überhebung, frei, gern und treu, soll es von anderen nicht verachtet oder gescholten

---

*) Von Interesse sind für diese Frage die Verhandlungen im deutschen Reichstag am 6. Dezember 1892 über die Interpellation des Zentrums „über die Organisation des Handwerkerstandes, die Regelung des Lehrlingswesens und den Ausbau der Innungen". Es mögen einige Äußerungen hier angeführt werden. Der Staatssekretär von Bötticher äußerte: Die (beabsichtigten) Handelskammern sollen obligatorische Befugnisse hinsichtlich der Beaufsichtigung des Lehrlingswesens, der Abgabe von Gutachten u. s. w. erhalten, dazu umfassende Fakultationsbefugnisse, namentlich auch in bezug auf Einsetzung von Prüfungsausschüssen u. dergl. Abg. Dr. Buhl: Die Hauptsache der Organisation sei die Regelung des Lehrlingswesens. In seiner Heimat hätte sich in dieser Hinsicht die Tätigkeit der Gewerbevereine sehr segensreich erwiesen. Abg. Bachem: Die Ordnung des Lehrlingswesens sei die wichtigste Frage; werde diese glücklich gelöst, dann sei die Hauptschlacht geschlagen.

oder zurückgesetzt werden. Ein Herabsehen und sich Herablassen kennt der Gebildete nicht. Gebildete stehen beieinander und arbeiten füreinander, Volksschullehrer und Professor, Bauer und Beamter.

Kgl. Schulinsp. Dieckmann-Audenheim.

2. Die neue Pädagogik.

In der jüngsten Zeit sind mehrere hervorragende Pädagogen in Deutschland bestrebt, die von Herbart aufgestellten pädagogischen Prinzipien in öffentlichen Blättern und Schriften zu besprechen und zur Geltung zu bringen. Herbart, der große Denker und Philosoph und zugleich Pädagog und pädagogischer Schriftsteller, veröffentlicht seine theoretischen und praktischen Wissenschaften zu Anfang vorigen Jahrhunderts. Viele Jahre hindurch waren seine pädagogischen Grundsätze nur einer kleinen Anzahl von Pädagogen bekannt; erst in der neuesten Zeit werden Herbarts Werke fleißiger studiert; es finden dieselben zahlreiche Anhänger und, wie bemerkt, auch eifrige Vertreter. Ohne Zweifel bricht sich Herbarts Pädagogik in ganz Deutschland Bahn.

Ich habe mit Vergnügen die pädagogischen Prinzipien Herbarts verfolgt und erlaube mir nun, auf die Ideen dieses Mannes ein wenig einzugehen und sie zum Studium zu empfehlen.

Um was handelt sich's denn bei Herbarts Pädagogik hauptsächlich? Herbart verlangt, daß aller Unterricht erziehend sei, und daß durch den erziehenden Unterricht charaktervolle und tugendhafte Menschen aus der Schule hervorgehen sollen. Der große Originaldenker bemerkte gar bald, daß die Endziele der Jugendbildung, wie solche in den Prinzipien eines Basedow, Rousseau, Herder, Lessing, Spener, Francke, Niemeyer, Pestalozzi und anderer aufgestellt wurden, nicht die einzig richtigen seien. Und heute, nach 70 Jahren, sind wir durch die sozialen Verhältnisse förmlich gezwungen, die Prinzipien des Herbart zu würdigen, anzunehmen und sie als unsere Leitsterne zu betrachten.

Herbart reiht die Pädagogik in die philosophischen Wissenschaften ein; er ist es, der durch sein unausgesetztes Studium der Pädagogik ein wissenschaftliches System verschaffte; er ist es, der von dem erziehenden Unterrichte das Beste und Höchste erwartet. Es darf uns nicht überraschen, wenn von den früheren pädagogischen Führern so mannigfache Prinzipien aufgestellt wurden, wenn sich dieselben in ihren Ansichten gar oft widersprachen; — die pädagogische Wissenschaft

ist jung, und selbst die rechte Kunst, zu unterrichten, hat noch kein hohes Alter.

Für die Verbreitung der Herbartschen Prinzipien sind in Wort und Schrift besonders tätig die Pädagogen Ziller, Stoy, Fröhlich, Rein, Strümpel, Barth u. a. Ich will hier nur ein kurzes übersichtliches Resumé über den erziehenden Unterricht nach Herbart liefern und verweise die Leser, die sich für die neue Pädagogik interessieren, auf die pädagogischen Zeitschriften und Werke von Stoy, Barth, Ziller, Just, Staude u. a. auf die „Pädagog. Studien" von Rein, auf Fröhlichs „Erziehungsschule" und auf Herbarts Pädagogik selbst.

Herbart hat der Pädagogik eine neue Richtung und dem Unterrichte höhere Zwecke vorgezeichnet; genannte Männer brechen Herbarts Ideen Bahn, und es ist die Hoffnung vorhanden, die Herbartsche Lehre werde zum Segen für das ganze Volk.

Ich sagte oben, daß die heutigen sozialen Zustände uns förmlich zwingen, die Herbartschen Grundsätze anzunehmen. Halten wir nur ein wenig Um- und Rückschau! Seit Jahren schon sind gewisse Auswüchse unseres Zeitgeistes immer mehr bemerkbar. Nehmen wir nur die Statistik zur Hand — da sind verzeichnet und in steter Zunahme begriffen die Vergehen und Verbrechen, die Selbstmorde, Meineide, Duelle, allerhand Laster. In welchem Maßstabe die Nahrungsmittel und Getränke verfälscht werden, wie weit die scheußlichen Betrügereien im Verkehre gehen, wie oft von niederträchtiger Hand Eigentum und Besitz geschädigt und angegriffen, wie wenig heilig Ehre und Leben geschätzt werden, wie gering geachtet der ehrbare, sittliche Charakter dasteht, wie die Raffiniertheit wuchert und mit welchen Mitteln sie das Wohl zahlreicher Familien untergräbt, — wie wenig auf Ehrlichkeit, Rechtschaffenheit und einfache Sitte gehalten wird, wie sehr die Untreue, Unverläßlichkeit und Renitenz der dienenden Klasse zunimmt; das ist uns allen bekannt; aber solche Zustände schreien um Abhilfe.

Ich mag nicht sagen unsere Generation hat weniger Religion, wie vielfach zu hören ist; ich habe nicht den Wunsch, daß wir in der Kultur zurückgehen sollen, weil obige Zustände von vielen Seiten der Kultur in die Schuhe geschoben werden; niemand wird behaupten können, die Schule trage an solchem Elende die Schuld; ist's doch natürlich, daß in der Schule nicht Unterricht über Mord, Raub, Diebstahl, Betrug, Wucher, Unzucht ꝛc. erteilt werde.

Aber die Zustände könnten einer Besserung zugeführt werden, wenn

unsere Schule nicht mehr Lernschule bleibt, wie sie es bisher in erster Reihe ist, sondern Erziehungsschule wird; wenn unser Unterrichtswesen durchaus erziehenden Charakter bekommt, wenn man von der übertriebenen und falschen Humanität etwas ab- und nachläßt, hingegen für verwahrloste und renitente Kinder angemessene Strafmittel statuiert und erlaubt; wenn der ganze Lehrerstand zusammenhält und sich's zur Aufgabe macht, die neue Pädagogik zu studieren, dagegen den Weg der Vulgärpädagogik zu verlassen; wenn sämtliche Lehrer die wissenschaftliche Pädagogik als jenen frischen Born ansehen, aus welchem sie täglich die für Geist und Herz notwendige Stärkung holen können: wenn die Volksschule es sich zur Hauptaufgabe macht, soweit es in ihrem Bereiche liegt, durch den Unterricht charaktervolle und tugendhafte Menschen zu bilden.

Da aber die Volksschule ihre Zöglinge nur bis zum 14. Jahre in ihrer Hand hat, folglich für Charakterbildung, Moral und Tugend nur in einem gewissen Verhältnisse und Grade einstehen kann, so ist weiter notwendig, daß auch in allen Mittelschulen, Fach- und Gewerbeschulen, vielleicht bis zur Universität hinauf auf die Erziehung der Jugend mehr Sorgfalt verwendet werde. Viele Jünglinge haben deswegen schlimme Kämpfe zu bestehen, weil sie, um mit Herbart zu reden, nicht genug sittliche Kraft besitzen. Alle Professoren sollten zugleich auch gute Pädagogen sein, das ist die Meinung der heutigen pädagogischen Schriftsteller. Die Erziehungsschule hat ganz besonders das Wohl und die Glückseligkeit des Einzelindividuums im Auge, sie bezweckt im allgemeinen die Kräftigung und sittliche Hebung des ganzen Volkes. Es ist an der Zeit, daß dem erziehenden Unterrichte die erste Stelle durch alle Lehranstalten eingeräumt werde, daß alle Schulen, ohne Unterschied der Sprache, von einem und demselben Geiste geleitet werden, und daß alle Lehrer und Erzieher nach gleichen Prinzipien Unterricht erteilen und die Jugend leiten. Und diese Prinzipien hat uns Herbart in seinen pädagogischen Wissenschaften hinterlassen.

Die praktische Pädagogik oder die erziehende Tätigkeit zerlegt Herbart in drei Teile: 1. Regierung, 2. Unterricht, 3. Zucht. Alle drei Tätigkeiten müssen in der Praxis planmäßig ineinander greifen.

Von der Regierung.

Sie beginnt eigentlich im zartesten Alter des Kindes. Jede Einwirkung auf den Körper und seine Sinneswerkzeuge, jedes Bestreben,

den Körper zu beschäftigen und an gewisse Tätigkeiten zu gewöhnen — wird darunter verstanden. Daß eine vernünftige Einwirkung auf die Kindesnatur notwendig ist; wer wollte das leugnen? — In den ersten sechs Jahren werden die Kinder von ihren Eltern allein oder doch zumeist beeinflußt: vom Vater durch seine Autorität, von der Mutter durch ihre Liebe. Vom sechsten Jahre an übernimmt die Schule einen großen Teil der Leitung über das Kind. Der Lehrer muß nun Autorität und Liebe verbinden und seinen ganzen Einfluß auf das Kind zur Geltung bringen. Das übernommene und zu behandelnde Terrain ist groß, dessen Verschiedenartigkeit muß erwogen werden. Der Erzieher findet, daß er vieles niederzureißen habe, daß er den Boden erst ebnen müsse, bevor er an das An- und Aufbauen gehen könne. Wie sieht es mit der Reinlichkeit der Kleinen aus! Welche Unarten kommen schon vor! Welche Roheiten haben sich Kinder nachlässiger Eltern angewöhnt, und wie irregeleitet sind solche Kinder! Der Hang zu bösen Dingen hat Wurzel gefaßt, und üble Gewohnheiten sprossen überall hervor. Also, Erzieher, beginne deine Regierung mit Liebe und Autorität! Trachte, die üblen Neigungen dem Kinde abzugewöhnen, bemühe dich, in sein wirres Wesen Klarheit zu bringen und beweise, daß es dir ernst ist, das Kind richtig zu leiten!

Eine gute Regierung ist eine der ersten Bedingungen für einen gedeihlichen erziehenden Unterricht, sie unterstützt denselben mittelbar, auf ihr beruht das ganze Schulleben. Alle jene Begierden und üblen Gewohnheiten der Kinder, wodurch der Unterricht Störung erleidet, müssen beseitigt und unterdrückt werden; Gewöhnung zur Ordnung, Pünktlichkeit, Ruhe, Reinlichkeit, zum schönen lauten Sprechen, zu Art und Anstand, zum pünktlichen Gehorsam, der Trieb zu nützlicher Beschäftigung — dies alles muß unausgesetzt angestrebt werden. Das Hauptgeschäft einer guten Regierung besteht im Lenken und Leiten der Jugend, im strengen Einhalten der richtigen Schulordnung. Durch eine gute Regierung wird dem eigentlichen Unterrichte und der Sittlichkeit vorgearbeitet, durch sie gleichsam der Boden bereitet.

Die Regierung hat vorzüglich auf gewisse notwendige Äußerlichkeiten Rücksicht zu nehmen, den Ordnungs- und Tätigkeitssinn besonders zu wecken und zu üben, und sie hat ihre am besten wirkenden Mittel in Befehl, Strenge und Wohlwollen zu suchen. Mit dem zunehmenden Alter der Kinder vermindern sich die angeführten Geschäfte, dafür tritt dann mehr die eigentliche Zucht auf. Während alles Tun und Lassen

bei den Kleinen mehr auf Nachahmung beruht, mehr unbewußt sich vollzieht, kann man bei größeren und geistig entwickelten Kindern von bewußten Tätigkeiten und Handlungen reden; auf höheren Altersstufen erweitert sich immer mehr der Gedankenkreis der Zöglinge; die Tätigkeiten entspringen dem Innern, und dieselben werden auch von den inneren Kräften geleitet.

Unsere gegenwärtigen Schulgesetze (jene in Schulzimmern) bilden somit einen großen Teil der Regierung; denn sie besagen viel, was sich auf Art, Anstand, Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit, Arbeitsamkeit, Gesittung ꝛc. bezieht.

Von dem Unterrichte.

Wenn wir den Satz aufstellen: „Unsere Schule soll nicht Lernschule, sondern Erziehungsschule sein," so ist damit ausgesprochen, daß aller Unterricht erziehend sein muß, daß der Unterricht nicht nur die Verstandeskräfte zu wecken und zu bilden hat, sondern daß vornehmlich durch den Unterricht auf den Willen und das Gemüt eingewirkt werden soll und muß. Durch den erziehenden Unterricht sind, um es kurz zu sagen, charaktervolle, moralische, tugendhafte Menschen zu bilden. Daher besteht die höchste Aufgabe, das Endziel des erziehenden Unterrichts darin, auf die Entwicklung des edlen Charakters bedacht und bestrebt zu sein, den Willen für das Wahre, Gute und Schöne zu bilden, der Tugend zu folgen. Herbart sagt in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik": „Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von der Erziehung ohne Unterricht; so wie ich keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Das sind schwerwiegende bedeutungsvolle Worte. — Nicht auf das Wissen und Können soll die Schule den höchsten Wert legen, sondern auf den sittlichen Charakter. Was ist alles Wissen und Können, wenn das Wollen nicht mit den erworbenen Kenntnissen harmoniert! Verbindet der erwachsene Mensch mit seinem Wissen und den angeeigneten Kenntnissen richtiges, auf Tugend fundiertes Wollen, dann erhält das Wissen erst wahren Wert. Die Kenntnisse bilden gleichsam nur die Schale, aber der feste Charakter ist der Kern.

Wo werden gute Charaktere gebildet? — Goethe sagt freilich „im Strome der Welt": allein zuerst doch wohl in dem musterhaften, sittlichen Familienleben. Wo der Jugend nicht das Glück beschieden ist, solche Eltern zu haben, daß sie zum Guten, zur Tugend und Sittlichkeit angehalten, verhalten und gewöhnt wird, da muß es die Schule

tun, da muß die Schule durch den Unterricht auf den Willen des Kindes eingreifen, da müssen Überzeugung und Beispiel das Kind erfassen, da muß der Lehrer seine ganze Kraft anwenden, den Unterricht erziehend einzurichten, da muß das gesittete Schulleben zum Gelingen beitragen. Tut die Schule das, dann wird sie nicht mehr bloße Lernschule, sondern Erziehungsschule sein.

Die Mittel, den Unterricht erziehend zu machen, sind die Unterrichtsgegenstände selbst, die Stoffe und die Art der Behandlung der Materien. In den Stoffen liegt das Wesen, in der Art der Behandlung und Verarbeitung der Stoffe liegt der Wert. Die Unterrichtsstoffe werden dem jugendlichen Geiste in zweckmäßiger Reihenfolge und zur rechten Zeit vorgeführt, veranschaulicht, erklärt und begreiflich gemacht, sie werden geübt und wiederholt; es werden Gedanken entwickelt und in Verbindung gebracht, Ideen reihen sich an Ideen, aber Endzweck des Ganzen ist „Veredelung des Geistes".

Wir haben, um höhere Ziele zu erreichen, an allen Unterrichtsgegenständen das Interesse der Kinder zu wecken und rege zu erhalten. Dieses muß das Erste und Letzte beim Unterrichte sein. Das Interesse ist ein Gemütszustand, ein Zustand der Seele. Dieser Seelenzustand muß in des Lehrers Brust zuerst fest wurzeln, diesen Gemütszustand muß der Lehrer in den Zöglingen wecken und rege zu erhalten trachten, und nur dann wird der zu lehrende Gegenstand von den Kindern mit Freude erfaßt, aufgenommen und behalten werden. Das Lernen muß Freude bereiten. Der wahre und echte Unterricht soll anregen, beleben, den Willen kräftigen und den Geist veredeln; er soll zum Wahren, Guten und Schönen führen; die Jugend soll an dem Unterrichte Freude finden. Über die Vielseitigkeit des „Interesses" selbst spricht sich Dr. Fröhlich in seiner gekrönten Preisschrift eingehender aus; ich gebe davon nur die Andeutung.

Nebst dem Interesse erfordert der erziehende Unterricht auch eine richtige Auswahl der Stoffe oder Materialien. Da das Zentrum des erziehenden Unterrichtes die sittliche Idee ist, so ist bei der Wahl der Stoffe besonders darauf zu sehen, daß passende konkrete Begriffe, historische und möglichst naheliegende Objekte vorgeführt werden; so sind gute Märchen, Fabeln, Erzählungen, namentlich Bilder aus der biblischen Geschichte, dann aus der allgemeinen Weltgeschichte mit den Kindern zu behandeln und die Tugenden der vorgeführten Personen herauszuheben. Unsere vorgeschriebenen und eingeführten Lesebücher und sonstigen

Behelfe enthalten viel Gutes und Schönes; allein auf Grund des erziehenden Unterrichtes sind sie nicht alle verfaßt. Es fehlt mir an der Zeit, und es ist nicht meine Aufgabe, hier eine Kritik über unsere Unterrichtsstoffe zu geben; jeder praktische Schulmann wird gefunden haben, daß gewisse Sachen nicht in die Schulbücher passen.

Auch die Diktate zum Rechtschreiben sind mit Vorsicht zu wählen und zusammenzustellen. Der erdkundliche Unterricht soll nicht als eine trockene Wissenschaft betrieben werden, die Naturlehre ist nicht in der Art vorzunehmen, daß sie bloß den Verstand schärft; das Rechnen soll nicht in Mechanismus und in leere endlose Ziffernmassen ausarten, sondern hat in leicht zu lösenden, verständlichen, den jugendlichen Kräften entsprechenden Beispielen zu bestehen. Aber unsere Rechenbücher enthalten wenig leichte, den Geist des Kindes anregende Beispiele, dagegen viele, die nur zu bald zur Ermüdung und Abstumpfung führen. Soll etwa das Rechnen reine Geistesgymnastik sein? Dann freilich wird der Nutzen für die Erziehungsschule sehr gering ausfallen. Es ist ja geradezu verkehrt, in den Volksschulklassen an die Schultafeln fragliche Millionen notieren zu lassen, während man im gewöhnlichen Leben kaum mit Hunderten zu rechnen hat. Man vergesse nicht, daß das Wort der Zahl erst Leben verleiht und daher sind alle Rechenübungen in benannten Zahlen vorzunehmen. Man wähle Rechenaufgaben, die den Geist des Kindes veredeln helfen.

Die Erziehungsschule befaßt sich endlich auch mit den Methoden und Lehrformen. Der Begriff Konzentration wird auch bei dem erziehenden Unterrichte beibehalten. Man sehe besonders auf klare Vorstellungen, Verbindung von Vorstellungen und Anreihungen. Unsere methodischen Lehrbücher enthalten reichlich Theorien über Methode, Lehrform, Frage, Antwort ꝛc. Hier handelt sich's nur um die richtige Auswahl der Methode, besonders um die Wahl der zu stellenden Fragen; des Lehrers Fragen müssen die Kinder geistig anregen. Das rechte Lernen liegt nicht in dem Vielerlei, sondern in der vielseitigen Beurteilung, Verbindung und Verwertung der Stoffe. Eine gute Methode dient als Mittel, den anzustrebenden Zweck auf die kürzeste und sicherste Art zu erreichen.

Von der Zucht.

Das dritte Wichtige bei dem erziehenden Unterrichte in der Schule und durch die Schule ist die Zucht. Sie wirkt mehr auf das Innere

des Zöglings, auf dessen Gemüt, sie bezieht sich auf die Bildung des Herzens des Individuums. Die Zucht ist jene Tätigkeit des Erziehers, vermöge welcher auf den Zögling durch direkte Mittel verbessernd und verändernd eingewirkt wird; sie soll durch den Unterricht das Gemüt bilden, auf den Willen einwirken und zur Charakterstärke verhelfen. Die Mittel hierzu sind: das Vorbild des Lehrers, sein rechtlicher Lebenswandel, seine Liebe, das echte sittliche Schulleben, der echt freundliche Schulgeist, die geeignete Beschäftigung, passende Spiele, Spaziergänge in der schönen Natur, Reisen, geeignete Lektüre, gottesdienstliche Handlungen, das Lob, der Tadel, die Ermahnung und Strafe.

Der Lehrer dulde nicht Neckerei und Klatsch zwischen den Kindern, lasse kein höhnisches Lachen oder Gespött aufkommen und kämpfe mit geeigneten Mitteln gegen die schlimmsten Feinde: gegen Trägheit, Leichtsinn und Lüge. Er unterdrücke solche Auswüchse und suche die Kinder zu überzeugen, wohin diese Fehler führen. — Der wahre Erzieher lege stets den höchsten Wert auf die Haupttugenden als: Redlichkeit, Aufrichtigkeit, Wahrheitsliebe, Dienstfertigkeit und Gefälligkeit, Verträglichkeit, Schamhaftigkeit, Rechtschaffenheit, Sparsamkeit, Gemeinsinn ꝛc.

Die Zucht ist mit dem Unterrichte enge verbunden, man bringe nur beide bei richtiger Gelegenheit in das entsprechende Verhältnis. Die körperlichen Strafen wären, wenn vom Gesetze erlaubt, nur bei groben Vergehen, nachgewiesener Renitenz, bei Bosheit, wodurch der Nächste Schaden erlitt, bei Diebstahl, Unsittlichkeit ꝛc. anzuwenden. Und ich bin der Meinung, daß die körperliche Züchtigung nicht vom Lehrer selbst vorgenommen werden sollte, sondern im Einverständnisse mit den Eltern vom Schuldiener. Der Lehrer ist in solchen Fällen „Richter", der das Vergehen zu bemessen und die Strafe zu bestimmen hat, eine andere untergeordnete Persönlichkeit mag die Vollziehung der Strafe vornehmen. Höchst notwendig wäre schon dieser Ausspruch: Es darf körperlich gestraft werden.

Den hohen gesetzgebenden Faktoren bleibt es allein überlassen, zu bestimmen, in welchen von den allerdringendsten Fällen die körperliche Strafe angewendet werden darf. Das ist ja nachgewiesen, daß in jenen Staaten, in welchen wegen allzugroßer Sentimentalität die körperlichen Strafen in der Schule verpönt wurden, die Menschen nicht besser und gesitteter geworden sind als in jenen, wo man noch den elastischen Schwengel zeitweilig in Gebrauch hat. W. Rank.

3. Das Interesse, sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung Herbarts.

I. Entwicklung des Begriffes Interesse und seine Beziehungen zu verwandten Begriffen.

II. Das Interesse bei Herbart.

A. Welche Stellung weist Herbart in seinem pädagogischen System dem Interesse zu?

B. Wie sind seine Gedanken darüber in der Schule praktisch zu verwerten?

Teil I. Entwicklung des Begriffes Interesse und seine Beziehungen zu verwandten Begriffen.

Die Notwendigkeit des ersten rein theoretischen Teiles ergibt sich aus dem Bedürfnisse, über einen psychologischen Begriff, der in vorliegender Abhandlung eine hervorragende Stellung einnimmt, vorerst genügende Klarheit zu gewinnen, bevor mit demselben operiert werden kann. Genügende Klarheit ist zu gewinnen: 1. durch Entwicklung des Begriffes aus verwandten Begriffen unter stufenweisem Fortschritte vom weiteren zum engeren Begriffe, 2. durch genaue Definition desselben und der verschiedenen Seiten, die er uns zeigt, 3. durch die Beziehungen, in denen er zu verwandten Begriffen steht, und in denen seine Arten zueinander stehen. Diese drei Punkte zu erörtern, soll Aufgabe des ersten Teiles sein.

Beginnen wir mit der Entwicklung des Begriffes Interesse, so empfiehlt es sich im vorliegenden Falle auf die Etymologie des Wortes zurückzugehen. Eine etymologische Definition ist häufig unvollkommen, weil sie auf der einen Seite zu allgemein und daher nichtssagend, auf der andern Seite zu einseitig und daher das eigentliche Wesen des Begriffes nicht treffend sein kann. Im vorliegenden Falle trifft die erstgenannte Unvollkommenheit zu, die Definition ist zu weit. Doch eine solche ist für vorliegenden Zweck die geeignetste, indem sie uns ermöglicht, durch stufenweise Verengerung den gesuchten Begriff zu entwickeln.

Das deutsche Fremdwort „Interesse" ist der lateinischen Sprache entnommen: inter, dazwischen, unter, bei — esse, sein, also genau wörtlich übersetzt, „dazwischen, darunter, dabei sein". Zwar hat das

Wort auch in der lateinischen Sprache noch eine andere Bedeutung (teilnehmen), jedoch die ursprünglichste, zugleich konkreteste Bedeutung ist die obengenannte, also das bloße Anwesendsein. Von dieser Bedeutung des Wortes Interesse soll die Entwicklung ausgehen, um zu derjenigen zu gelangen, welche der deutsche Sprachgebrauch kennt.

Obwohl das „Dabeisein" eine conditio sine qua non ist, so kann man einem Vortrage, einer Erzählung oder Darstellung entweder schlafend beiwohnen oder sein Wahrnehmungsvermögen auf andere Objekte richten oder sich mit einem eigenen Vorstellungskreise beschäftigen, so daß von dem Gesprochenen oder Dargestellten nichts zu uns dringt. Man kann also anwesend abwesend sein. Der nächst höhere Grad ist das Zuhören oder Zusehen.

Jedoch auch dieses kann noch vom Interesse getrennt gedacht werden, insofern als die betreffenden Sinneswerkzeuge, Ohren oder Augen, sich wohl auf das Vorgetragene oder Dargestellte richten, aber nur teilweise Wahrnehmungen machen oder, wenn wirklich vollständige Sinneswahrnehmungen gemacht werden (wenn alles gehört oder gesehen wird), diese nicht in das Auffassungs-, Vorstellungs-, Behaltungsvermögen übergehen lassen. Man kann zuhören und zusehen, ohne etwas zu verstehen, es in sich zu verarbeiten und als Eigentum zu behalten. Das geschieht, wenn man sich keine Mühe gibt, dem Objekte mit seinem geistigen Vermögen näher zu treten, wenn anders das Objekt dem Vermögen entspricht. Zerstreutheit und Träumerei sind die Zustände, in denen sich ein derartiges Zuhören oder Zusehen befindet.

Gehen wir einen Schritt weiter, so gelangen wir zur „Aufmerksamkeit". Auch diese kann noch ohne Beziehung zum Interesse gedacht werden, wenn sie dem Objekte zwar das Auffassungs-, Vorstellungs- und Behaltungsvermögen entgegenbringt, aber keine Teilnahme, sondern Gleichgültigkeit oder gar Unlust. Sie ist alsdann rein mechanisch ohne innere Lebendigkeit. Es muß also eine lebendige Teilnahme, ein Gefühl der Lust hinzutreten, wenn wir zum Interesse gelangen wollen. Bevor wir aber diesem Begriffe und seinen Beziehungen zur Aufmerksamkeit näher treten, ist es vorerst nötig, dieser selbst eine genaue Betrachtung zu widmen.

Man unterscheidet an ihr mehrere Seiten, bei deren Feststellung von den drei Gesichtspunkten der Dauer, Ursache und Beschaffenheit ausgegangen werden kann. Bezüglich ihrer Dauer unterscheiden

wir die Aufmerksamkeit als *Zustand* in der Zeit als *Eigenschaft*, welche letztere unter den Bezeichnungen Regsamkeit, Frische, Lebhaftigkeit des Geistes bekannter ist. Bezüglich ihrer Ursache unterscheiden wir: durch *Selbsttätigkeit* und durch äußere *Anregung* entstandene Aufmerksamkeit, und bezüglich ihrer Beschaffenheit *mechanische* (vgl. oben) und *lebendige* Aufmerksamkeit. Die beiden Arten der letztgenannten Einbildung schließen sich in der Entwicklungsreihe an das Zuhören als höhere Grade an.

Mit Berücksichtigung dieser drei Gesichtspunkte lassen sich drei vollständige Difinitionen der Aufmerksamkeit entwickeln, die in Beziehung zum Interesse gesetzt werden können.

Wir wenden uns zur Aufmerksamkeit als Zustand in der Zeit. Wir unterscheiden hier eine flüchtige, nur einen Augenblick dauernde und eine zeitweise anhaltende Aufmerksamkeit. Die erstere taucht sofort wieder in die Nacht geistiger Indifferenz unter oder wendet sich wieder demjenigen Objekte zu, mit dem der Geist sich beschäftigt hatte. Sie gleicht einem Meteor, das kurz aufleuchtet, um dann auch nicht die geringste Spur zu hinterlassen. Die letztere knüpft sich eine gewisse — längere oder kürzere — Zeit an das betreffende Objekt. Sie gleicht dem Lichte des Mondes, das zur rechten Zeit der Sonne weicht. Die letztere als die vollkommnere Art ist für uns maßgebend. Demnach ist die *Aufmerksamkeit ein zeitweise anhaltender Zustand*.

Sie kann sein eine mechanische und eine lebendige. Unter mechanischer Aufmerksamkeit ist diejenige zu verstehen, welche dem Objekte kein Herz, sondern nur das Auffassungs-, Vorstellungs- und Behaltungsvermögen entgegenbringt. Wie man andere Tätigkeiten als mechanische bezeichnet, bei denen die Anteilnahme fehlt, so kann man auch die Tätigkeit des Aufpassens, ebenso die des Auswendiglernens, ohne lebendige Anteilnahme nur eine mechanische nennen.

Sie ist niederen Grades, unvollkommener als die lebendige Aufmerksamkeit, welche den drei Vermögen der mechanischen Aufmerksamkeit noch den freudigen Eifer mit dem Wörtchen „gern" zugesellt. Da für vorliegenden Zweck stets die vollkommnere Art maßgebend ist, so wird die Aufmerksamkeit definiert als ein *zeitweise anhaltender Zustand lebendiger Anteilnahme*.

Es ist nun noch die Aufmerksamkeit nach ihrer Ursache zu berücksichtigen. Diese kann entweder Anregung von außen oder Selbsttätig-

keit oder, wie wir später sehen werden, aus beiden zusammengesetzt sein.

Die Anregung von außen geschieht durch außerhalb des Individuums befindliche Objekte, die auf das Wahrnehmungsvermögen desselben intensiv genug einwirken, um Aufmerksamkeit nach sich zu ziehen.

Demnach ist das Objekt die nächste Ursache der Anregung und die entferntere erste Ursache der Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit ist also ein durch Anregung gewonnener, zeitweise anhaltender Zustand lebendiger Anteilnahme.

Solche unmittelbare Anregungen können sein eine plötzlich auftauchende Erscheinung, ein zufällig gehörtes Wort ꝛc., jedoch ohne Hinweis und Vorbereitung.

Treten wir der durch Selbsttätigkeit entstandenen Aufmerksamkeit näher. Sie wird bewirkt durch Vorstellungen, welche demnach ihre nächste Ursache sind. Forschen wir nun nach der entfernteren, ersten Ursache der Aufmerksamkeit, also der nächsten Ursache der Vorstellungen, so finden wir deren zwei:

1. Sie kann im Individuum selbst liegen, und dann ist die Ursache der Aufmerksamkeit reine Selbsttätigkeit des Individuums.

Folgende Skala dient zur Veranschaulichung:

Ursache: Selbsttätigkeit des Individuums.

Reihe der auseinander hervorgehenden Wirkungen: 1. durch Selbsttätigkeit hervorgerufene anziehende Vorstellungen, 2. daraus hervorgehender Entschluß zur Aufmerksamkeit, 3. Aufmerksamkeit.

Beispiel: Der Schüler hat durch selbständige Erinnerung an die vorige Geschichtsstunde in sich angenehme Vorstellungen entwickelt, die in ihm den Entschluß bewirkten, dem kommenden Geschichtsvortrage seine volle lebhafte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Das Resultat ist die Aufmerksamkeit selbst.

2. Die Ursache kann außerhalb des Individuums liegen, und dann ist sie aus Anregung und darauf folgender Selbsttätigkeit zusammengesetzt und zwar so, daß die Anregung in Gestalt eines Hinweises, einer Ankündigung, Aufforderung, Anleitung, Mitteilung die erste und entfernteste Ursache, die dadurch veranlaßten Vorstellungen als Wirkung der Anregung die zweite und nähere Ursache und der durch die Vorstellungen gewonnene Entschluß die dritte und nächste Ursache der Aufmerksamkeit ist. In folgender Skala sind Ursache und Wirkungen zusammengestellt:

Erste Ursache: Anregung von außen.

Reihe der Wirkungen: 1. durch Anregung hervorgerufene anziehende Vorstellungen, 2. selbständiger Entschluß zur Aufmerksamkeit, 3. Aufmerksamkeit.

Demzufolge ist die Aufmerksamkeit:

1. Ein durch reine Selbsttätigkeit gewonnener, zeitweise anhaltender Zustand lebendiger Anteilnahme.

2. Ein durch Anregung und darauf folgende Selbsttätigkeit gewonnener Zustand lebendiger Anteilnahme.

Für die Verwendbarkeit einer Definition in Rücksicht auf vorliegenden Zweck ist entscheidend die Möglichkeit ihrer Beziehung zum Interesse. Da nun, wie später sich zeigen wird, sowohl diese beiden als auch die vor ihnen gegebene in Beziehung zum Interesse gesetzt werden können, so sind sie verwendbar.

Das weiter unten aufgestellte Schema versucht, die entwickelten Begriffe in übersichtlicher Zusammenstellung zu geben.

Nachdem wir nun bis zur Definition der Aufmerksamkeit emporgestiegen sind, ist es nötig, vorerst dem Begriffe Interesse näher zu treten, um sein umfassendes und durchdringendes, einerseits kausales, andererseits resultatives Verhältnis zur Aufmerksamkeit festzustellen.

Es lassen sich auch hier die drei Gesichtspunkte der Einteilung unterscheiden: Ursache, Beschaffenheit und Dauer. Nach dem ersten Gesichtspunkte unterscheiden wir einerseits ein Interesse, das entweder unsern eigenen Nutzen oder den anderer zum Motive hat, anderseits ein solches, das, abgesehen von allen ferner liegenden Beweggründen, einzig und allein durch den Gegenstand selbst bewirkt wird und an ihm haftet. Das eine ist ein bewußt motiviertes oder absichtliches oder mittelbares (Herbart) oder Zweckinteresse, das andere ein unbewußt motiviertes oder unabsichtliches oder unmittelbares (Herbart) oder zweckloses Interesse. In den Dienst des ersteren stellt sich häufig die mechanische Aufmerksamkeit (S. 17), der Druck, den der bewußte Zweck ausübt, läßt eine rein lebendige Aufmerksamkeit oft nicht recht aufkommen. Wenn jedoch das Objekt genug Reizmittel besitzt, um auch bei bewußtem Zwecke eine lebendige Aufmerksamkeit hervorzurufen, so kann sich auch diese in den Dienst des Zweckinteresses stellen, indem sie

zwar den bestimmten Zweck einstweilen aus dem Bewußtsein herausrückt, ihn aber nichtsdestoweniger fördert. Es würde alsdann eine Mischung aus mittelbarem und unmittelbarem Interesse zustande kommen, ähnlich der auf vor. Seite erwähnten Zusammensetzung der durch Anregung und Selbsttätigkeit gewonnenen Aufmerksamkeit. Beispiel: Der Schüler nimmt sich vor, die Beschreibung einer Pflanze zu behalten (Zweckinteresse). Ist diese Beschreibung langweilig, so paßt er doch auf, weil der Zweck des Behaltens seine, wenn auch mechanische Aufmerksamkeit fordert; ist sie anziehend, so zeigt er eine lebhafte Aufmerksamkeit (unmittelbares Interesse), ohne dabei einstweilen an seinen Zweck zu denken. Das unmittelbare Interesse, das nicht aus eigennützigen oder mit solchen verwandten Motiven entspringt, wird ohne vorangegangene Überlegung oder Berechnung und darauf folgenden Entschluß allein durch die Objekte hervorgerufen. In seinen Dienst stellt sich die lebendige Aufmerksamkeit, die mechanische nur dann, wenn es im Verlaufe der geistigen Anspannung nachläßt, so daß alsdann die mechanische Aufmerksamkeit als eine abgeschwächte Fortbildung, ein sogenanntes Auslaufen der lebendigen anzusehen ist, wie ein Rad, das noch fortrollt, wenn auch die treibende Kraft aufgehört hat. Soll jedoch das Fortrollen nicht alsbald aufhören, so muß eine andere Kraft eintreten, d. h. nach Verschwinden des reinen Interesses kann das Zweckinteresse eine mechanische Aufmerksamkeit für nötig halten. Beispiel: Der Schüler folgt einer Erzählung mit Interesse (unmittelbares). Läßt nun dieses nach, so kann auch seine Aufmerksamkeit erlahmen, sie kann aber auch noch fortgehen, wenn die Überlegung hinzukommt: Ich will aufpassen, sonst behalte ich nichts und weiß dann bei der Wiederholung nichts.

Das führt uns zu den Begriffen des freiwilligen und unfreiwilligen Interesses. Wie verhalten sich diese zum mittelbaren und unmittelbaren Interesse? Die Freiwilligkeit hat zwei Seiten: 1. Voraussetzung eines freien, selbständig überlegenen Willens, 2. Ausschluß des Zwanges. Die Unfreiwilligkeit: 1. Ausschluß eines freien, selbständig überlegenden Willens, 2. Voraussetzung des Zwanges. Das unmittelbare Interesse hat nun von der Freiwilligkeit die zweite und von der Unfreiwilligkeit die erste Seite, es schließt also sowohl den Zwang als auch den selbständig überlegenden Willen aus. Wir können diese Zusammensetzung „unwillkürliches Interesse" nennen. — Wie verhalten sich Freiwilligkeit und Unfreiwilligkeit zum reinen bewußten Zweckinteresse, dem keine Reizmittel des Objektes zu Hilfe kommen, das also

eine Mischung mit unmittelbarem Interesse nicht zuläßt, sondern nur die mechanische Aufmerksamkeit zur Folge hat? Es ist deutlich, daß die beiden Begriffe Freiwilligkeit und Unfreiwilligkeit, jedes im vollen Sinne des Wortes genommen, sich nicht ergänzen wie vorhin, wo nur eine Seite jedes Begriffes verwendet wurde, sondern sich ausschließen. Es kann aber nur entweder die Freiwilligkeit oder die Unfreiwilligkeit in Beziehung zum reinen Zweckinteresse gesetzt werden. Eine ergänzende Kombination ist hier unmöglich, da das vorhin entwickelte „unwillkürliche Interesse" zum Zweckinteresse sich gegensätzlich verhält. Da aber die Unfreiwilligkeit mit dem Charakter des Zwanges den bewußten Zweck aus der Persönlichkeit des auf das bestimmte Objekt sich richtenden Subjektes in die den Zwang ausübende Persönlichkeit verlegt, oder kürzer, da in diesem Falle nur der Zwingende einen Zweck hat, der Gezwungene aber nur diesem Zweck dienstbar gemacht wird, so geht daraus hervor, daß Zwang und selbständiges Zweckinteresse in der Persönlichkeit des Leidenden sich nicht vereinigen, sondern ausschließen. Beispiel: Der Lehrer zwingt den Schüler durch Androhung einer Strafe zum wörtlichen Auswendiglernen einer biblischen Geschichte. Der bewußte Zweck liegt in dem Willen des Lehrers, der Schüler ist nur das Mittel oder Werkzeug zur Realisierung dieses Zweckes. Das reine Zweckinteresse ist nun die niedrigste Art der Gattung Interesse. Wenn nun selbst diese den Zwang ausschließt, so geht daraus hervor, daß eine höhere Art des Interesses dieses um so mehr tun muß, so daß also vermöge eines induktiven Schlusses sich behaupten läßt: Interesse und Zwang schließen sich aus. Die einzige Beziehung des Zwanges ist möglich zur mechanischen Aufmerksamkeit und zum mechanischen Lernen.

Die Frage: Kann Interesse erzwungen werden? ist mit nein, die Frage: Kann mechanische Aufmerksamkeit und mechanisches Lernen erzwungen werden? mit ja zu beantworten.

Was die Beschaffenheit des Interesses anbetrifft, so hängt sie von den Objekten ab. Diese lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen, sie sind sinnliche, intellektuelle und ideale. Den sinnlichen entsprechen vorwiegend die Sinne, den intellektuellen der Verstand, den idealen das Gefühl, ohne jedoch ausschließlich darauf beschränkt zu werden. Die sinnlichen Objekte finden sich vorzugsweise im Gebiete der Natur, die intellektuellen in dem der Wissenschaft, die idealen in dem der menschlichen Beziehungen, der Kunst und Religion. Demnach unterscheiden wir das Interesse für die sinnlichen Objekte der Natur, für

die Wissenschaft, für Lebensbeziehungen, Kunst und Religion, indem wir dabei die Richtung ins Auge fassen, welche das Interesse auf die Objekte nimmt, oder das sinnliche, intellektuelle und ideale Interesse, indem wir dabei die Beschaffenheit des Interesses ins Auge fassen. Die Beschaffenheit ist also gewissermaßen die Farbe, die auf das Interesse zurückgestrahlt wird von den Objekten, auf die es sich richtet, so daß man hier mit demselben Rechte die Richtung des Interesses als Gesichtspunkt für die Einteilung aufstellen kann. Jedes Interesse aber stellt eine Grundforderung an den Menschen, nämlich die, daß dessen ganze geistige Seite sich in seinen Dienst stelle, daß Denken, Fühlen und Wollen daran partizipieren, wenn auch eine Seite vorwiegt. Dem Denken entsprechen: Überlegung, Aufmerksamkeit, Reflexion, dem Fühlen entspricht die Lebendigkeit der Teilnahme, dem Wollen der Ausschluß des Zwanges. Lassen wir eine von diesen drei Seiten weg, so wird der reine Begriff des Interesses getrübt oder vereinseitigt oder ganz aufgehoben. Lassen wir das Denken weg oder weisen ihm eine zu untergeordnete Stelle, so kann das Interesse nur auf ethischem Gebiete als Teilnahme, Mitgefühl, Liebe ꝛc. auftreten. Fühlen und Wollen sind hier eins, indem sich der Wille vollkommen in die Herrschaft des Gefühls gibt. Tritt das Denken als Reflexion hinzu, so kann es das vorgefundene Gefühl bestätigen. Wenn es dasselbe aber mißbilligt, entweder wegen seines Objektes, das unwürdig sein kann, oder seiner Beschaffenheit, die unmoralisch (eigennützig, unredlich) sein kann, oder wegen seiner Äußerungen, die kompromittierender Art sein können, so kann es dieses Gefühl, nachdem es den Willen auf seine Seite gezogen hat, entweder in die rechte Bahn lenken oder ganz unterdrücken. Jedoch kann die Mißbilligung des Fühlens von seiten des Denkens auch ungerechtfertigt sein, wenn egoistische und utilitaristische Grundsätze das Denken zur kalten Berechnung machen und im konkreten Falle das berechtigte Gefühl des Mitleides mit einem Armen und die daraus hervorgehende Anregung zum Almosengeben unterdrücken durch die Überlegung, das Geld könne im eigenen Nutzen besser verwendet werden.

Lassen wir das Fühlen weg, so ergibt sich das bewußte Zweckinteresse, lassen wir das Wollen weg, so wird der Zwang zum Herrn gemacht und damit auch das Fühlen als lebendige Anteilnahme ausgeschlossen. In den beiden letzten Fällen kann das Interesse nur dann gerettet werden, wenn, wie S. 19 erwähnt wurde, die am Objekte haftenden Reize zu Hilfe kommen. Alsdann stellen sich, wenn auch

später, das Fühlen bezw. das Fühlen und Wollen ein, so daß immerhin die Vollständigkeit hergestellt wird. Demzufolge bleibt die vorhin aufgestellte Behauptung, Interesse könne nicht erzwungen werden, in Kraft; wenn auch der Zwang das primum movens sein kann, so wird er durch den später hinzutretenden freien Willen überflüssig gemacht und ist also das Interesse doch ein freiwilliges, das zwar als seine erste Ursache den Zwang anerkennt, sonst aber mit ihm in keiner Beziehung steht. Jedenfalls kann der reine Zwang ohne Hinzutreten des freien Willens niemals wahres, sondern höchstens geheucheltes Interesse erregen; cf. das Beispiel auf Seite 21. Bei der Beschäftigung mit der biblischen Geschichte wird das Interesse des Schülers angeregt, so daß er sie gern lernt. Aber die erste Ursache ist doch der Zwang, ohne daß dadurch das Interesse von ihm abhängig gemacht wird.

Wir gelangen zum dritten Gesichtspunkte der Einteilung und unterscheiden: Das Interesse als im einzelnen Falle auftretender Trieb und als dauernde Grundrichtung des Geistes. Bei Behandlung dieses Gesichtspunktes ist eine Erörterung der Beziehung zwischen Aufmerksamkeit und Interesse an rechter Stelle.

Setzen wir den durch Anregung gewonnenen Zustand der Aufmerksamkeit in Beziehung zum Interesse, so finden wir: Dieser Zustand wird gewonnen durch die Einwirkung von Objekten, die Interesse erregen. Demnach sehen wir: Das Interesse ist die Ursache der Aufmerksamkeit. Nun sagt Herbart: Einsicht gebiert Interesse.

Einsicht ist jedoch nicht möglich ohne vorangegangene Aufmerksamkeit, so daß also die Aufmerksamkeit die nähere Ursache der Einsicht und die entferntere Ursache des Interesses ist. Demnach Aufmerksamkeit — Einsicht — Interesse.

Die Gleichheit des Anfangs- und Endpunktes dieser Skala beruht auf dem verschiedenen Sinne eines und desselben Wortes, indem das eine Mal Interesse zu nehmen ist als im einzelnen Falle sich zeigender Trieb zur Aufmerksamkeit und das andere Mal als dauernde Grundrichtung des Geistes. Also das Interesse schließt Aufmerksamkeit und Einsicht in sich ein.

In obiger Skala ist jedoch das Interesse nicht nur als Anfangs- und Endpunkt allein zu betrachten, als ob es nur die Aufmerksamkeit anregte, dann vollkommen verschwände, um endlich zum Schluß nach gewonnener Einsicht von neuem geschaffen zu werden, vielmehr muß es

die Aufmerksamkeit und Einsicht stetig begleiten. Freilich tritt es am Anfange besonders deutlich auf als Trieb, es ruht dann auf dem Grunde der Aufmerksamkeit und Einsicht, um endlich, wie von einem Bade gestärkt, verbunden mit dem Gefühle der Kraft und des Wohlbehagens, aus der Einsicht hervorzugehen. So ist denn zu ersehen, daß dieses begleitende Interesse mit der vorhin als Zustand lebendiger Anteilnahme definierten Aufmerksamkeit zusammenfällt.

Das Interesse ist es, das in Verbindung mit der Aufmerksamkeit dieser Leben und Geist einhaucht.

Dasselbe gilt für den durch Selbsttätigkeit oder durch Zusammensetzung von Anregung und Selbsttätigkeit gewonnenen Zustand der Aufmerksamkeit, die auf S. 18 u. 19 behandelt sind, so daß dort als 4. und 5. in der Skala Einsicht und Interesse als Neigung hinzugefügt werden kann. Interesse als Neigung kann also aus diesen drei Arten der Aufmerksamkeit hervorgehen.

Es war bis jetzt nur von dem Interesse als Trieb und Grundrichtung die Rede, die oben angeführte Skala hat uns gezeigt, daß das Interesse auch als zeitweise anhaltender Zustand in Frage kommt, indem es der Aufmerksamkeit das Moment der Lebendigkeit verleiht. Dieses Interesse als zeitweise anhaltender Zustand lebendiger Anteilnahme, das also mit der auf Seite 18 definierten Aufmerksamkeit zusammenfällt, bildet nun den Endpunkt und die höchste Stufe der Entwicklungsreihe.

Wir wenden uns zu dem Interesse als dauernder Grundrichtung. Wir nennen diese Art des Interesses Neigung. Zunächst ihre Stelle unter verwandten Begriffen. Sie bildet die Mitte zwischen Wohlgefallen und Leidenschaft. Sie übertrifft an Stärke das Wohlgefallen, steht hierin aber hinter der Leidenschaft zurück. Das bloße Wohlgefallen an einem Objekte kann eine Beschäftigung mit demselben, ein Aufsuchen desselben noch ausschließen. Es verhält sich passiv. Es läßt sich aufsuchen und gibt sich nur gelegentlichen Wirkungen hin. Es erhebt sich daher nur wenig über das Niveau der Gleichgültigkeit und zwar ebensoviel, als das Mißfallen unter demselben liegt. Es ist jedoch eine Vorstufe und Bedingung für die Neigung.

Die Leidenschaft erhebt sich ebensoviel über das Niveau der Gleichgültigkeit, als der Ekel, Widerwille, Abscheu unter ihm liegen. Sie schließt in sich eine ganz ausschließliche Richtung auf ein bestimmtes Objekt und ein fast krankhaftes Aufsuchen desselben. Wegen dieser ein-

seitigen Ausschließlichkeit ist sie unter allen Umständen zu verwerfen, auch wenn sie sich auf ein an sich gutes Objekt richtet, da sie das ganze Wesen des Menschen nur nach einer Seite hin entfaltet und ihn infolgedessen zur Erfüllung seiner Pflichten gegen sich, Familie, Gesellschaft, Staat und Kirche untüchtig macht. Die maßvolle Neigung treibt den Menschen zwar auch zum Aufsuchen des Objektes, doch nicht so, daß er sein geistiges Zentrum in dasselbe verlegt und so seiner selbständigen Persönlichkeit verlustig geht. Sie nimmt ihn nicht in ihre ausschließliche Gewalt als ihren willenlosen Sklaven, sondern läßt ihm soviel Freiheit, daß er sich anderen Objekten widmen kann und sein Auge nicht gegen alles übrige verschließt. Neigung ist mit geistiger Klarheit, Leidenschaft nur mit geistiger Blindheit verbunden.

Es ist zu bemerken, daß alle drei Begriffe: Wohlgefallen, Neigung, Leidenschaft, Interesse in sich schließen, aber der erste geschwächt, der letzte in übermäßiger Stärke.

Das richtige Maß besitzt allein die Neigung als lebhaftes Interesse.

Was die Etymologie des Wortes Neigung betrifft, so kommt es her vom Zeitworte neigen. Wie sollen wir nun den Begriff des Hauptwortes Neigung durch das Zeitwort ausdrücken?

Sollen wir sagen: Sich neigen oder geneigt werden, d. h. angezogen werden?

Ist ein Vergleich mit der Anziehungskraft des Magneten angebracht? In diesem Falle wäre die Neigung rein passivisch; denn die ganze Kraft ruht ja im Magnete, während der angezogene Gegenstand nur die geeignete Beschaffenheit zur Anziehung besitzt. Demnach wäre bei der Neigung im passivischen Sinne der Mensch nur ein willenloses Objekt der Anziehungskraft des Gegenstandes, hätte also gar keinen freien Willen und damit keine selbständige Persönlichkeit. Es ist aber vorhin bemerkt worden, daß diese Neigung dem Menschen seine Freiheit und Persönlichkeit in vollem Umfange läßt, also darf das aktive Verhalten des Individuums nicht ausgeschlossen werden.

Wir haben demnach das Zeitwort „sich neigen" zu wählen und der Neigung ein teils passives, teils aktives Verhalten zuzuweisen cfr. Seite 22.

Es ist noch zu erörtern das Verhältnis der Aufmerksamkeit als Eigenschaft, d. h. der geistigen Lebhaftigkeit zur Neigung.

Ein richtiges Maß geistiger Lebhaftigkeit ist eine Grundbedingung für die Neigung. Ein schlaffer, matter Geist, ein ingenium pingue,

bleibt im Gebiete des Indifferentismus kleben und vermag sich nicht zu einer Neigung zu erheben. Seine Losung ist das aus geistiger Trägheit entspringende nil admirari. Ein zu lebhafter Geist gerät jedoch leicht in die Gefahr, seine Kraft für mancherlei zum Teil außerhalb seiner Sphäre liegende Dinge zu zersplittern und nirgends etwas Rechtes zu leisten, anstatt seine Hauptkraft nach einer bestimmten Richtung hin zu dirigieren und allen andern Objekten nur ein mäßiges Wohlgefallen entgegenzubringen, das ihn vor Einseitigkeit schützt.

Wir wollen nun die Neigung in Beziehung zum unmittelbaren und mittelbaren Interesse setzen. Es läßt sich folgende Skala bilden:

Ursache: Anregung von außen.

Wirkungen: 1. unmittelbares Interesse als Trieb zur Aufmerksamkeit, 2. daraus hervorgehende lebendige Aufmerksamkeit, 3. dadurch gewonnene Einsicht, 4. auf Einsicht beruhendes, sich mit der Vertiefung und Erweiterung derselben vom Wohlgefallen bis zur Neigung steigerndes Interesse.

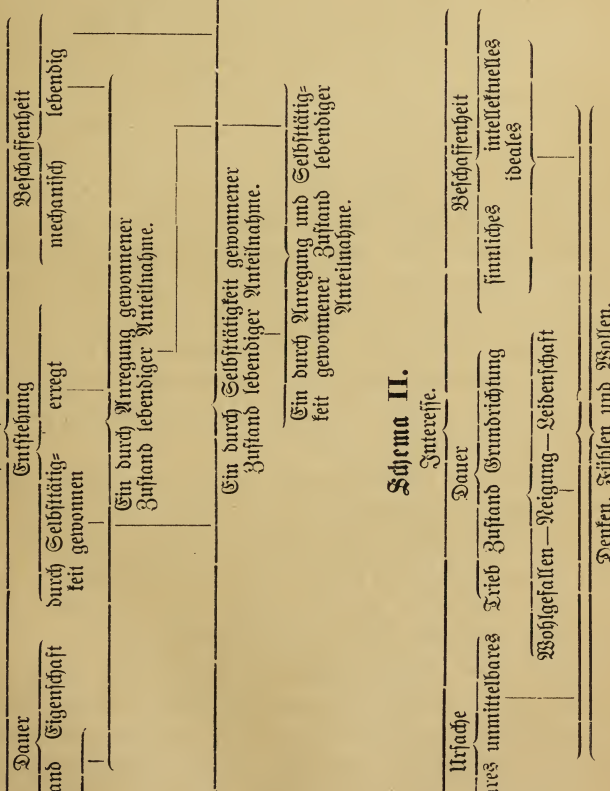
Das Verhältnis der Neigung zum mittelbaren Interesse hängt von dem Reize des erstrebten Gegenstandes ab, der dem bewußten Zwecke auf der von ihm eingeschlagenen Richtung begegnet, ihn zwar zeitweise verdunkelt, aber trotzdem fördert. Es läßt sich folgende Skala bilden:

Ursache: Der bewußte Zweck.

Wirkungen: Als nächste Wirkung das mittelbare Interesse. Dieses trifft in der eingeschlagenen Richtung das gesuchte Objekt und wird von den ihm anhaftenden Reizen so angezogen, daß der bewußte Zweck in den Hintergrund tritt und bei längerer und wiederholter Beschäftigung und bei steigender, durch lebhafte Aufmerksamkeit gewonnener Einsicht das Interesse dementsprechend wächst und sich zur Neigung ausbildet.

Beispiel: Der bewußte Zweck ist das Examen. Er kann nicht anders erreicht werden, als wenn das Zweckinteresse die Richtung auf die dazu notwendige Wissenschaft einschlägt. In dieser Richtung findet es an der Wissenschaft so viele Reize, daß der bewußte Zweck des Examens einstweilen zurücktritt und bei wachsender Einsicht in die betreffende Wissenschaft sich eine damit gleichen Schritt haltende Neigung für dieselbe bildet. Trotz der einstweiligen Verdunkelung wird der Zweck gefördert, ja vielleicht mehr, als wenn er stets klar vor Augen stände und dann eine gewisse Unruhe und Hast verursachte. Die so ausgebildete Neigung wird, wenn sie wirklich wahr und echt ist, über den bestimmten Zweck hinausgehen, ihn überdauern.

Fassen wir nun das Resultat dieses Teiles in kurzen Worten zusammen, so ergibt sich: Das Interesse als anregender Trieb und als Neigung für alle Objekte, die oben genannt wurden, sowie die Aufmerksamkeit als zeitweise anhaltender Zustand lebendiger Anteilnahme und als Eigenschaft der geistigen Lebhaftigkeit sind in erster Linie wichtig durch das Verhältnis, in dem sie zueinander stehen. Dem Zweckinteresse, dem Zwange und der mechanischen Aufmerksamkeit kommt nur ein untergeordneter Wert zu, wenn sie nicht mit reinem Interesse in Verbindung gebracht werden können.



Teil II. Das Interesse bei Herbart.

A. Welche Stellung weist Herbart in seinem pädagogischen System dem Interesse zu?

Es ist zunächst ein kurzer Überblick über das pädagogische System Herbarts, sodann eine Betrachtung des Interesses nach Herbart zu geben, bevor auf die Beziehung beider geschritten werden kann.

Wir beginnen mit Herbarts pädagogischem System und wollen es nach Grundlage, Aufbau und Zweck betrachten. Die Grundlage ist die Psychologie. Dazu Herbarts eigene Worte: „Es ist meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wirken vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ehe wir auch nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darinnen recht gemacht, was verfehlt sei." Also erst diese Wissenschaft. Wie bei einem Hausbau die erste Bedingung der Boden ist, auf dem das Haus erstehen soll, so soll auch bei dem Bau eines pädagogischen Systems die Psychologie das erste sein. Die Herbartsche Psychologie und demgemäß auch seine Pädagogik beruhen auf seiner eigentümlichen Auffassung von der Seele, die nach seiner Ansicht weder Anlagen noch Vermögen hat, sondern ganz inhaltlos ist und sich nur allmählich bemerkbar macht, je mehr sie sich mit Vorstellungen füllt.

Diesen kommt die Tätigkeit zu, welche der Seele abgesprochen wird, und durch sie allein wird das ganze sinnliche, intellektuelle und Gefühlsleben des Menschen erzeugt.

Ziehen wir die Konsequenz dieser Lehre, so ergibt sich: Die Pädagogik ist alles, ihr Objekt nichts; sie macht es erst zu etwas, indem sie ihm den nötigen Inhalt gibt. Wird der Zögling nicht das, was er werden soll, so liegt die Schuld allein an dem Lehrer. Er hat es dann nicht verstanden oder unterlassen, die ausreichenden oder geeigneten Vorstellungsmassen in ihn hineinzubringen.

Nachdem so die Grundlage des pädagogischen Baues festgestellt ist, wollen wir, dem Beispiele des Baumeisters folgend, zunächst den Zweck des Ganzen ins Auge fassen: Der Endzweck der Pädagogik ist nach Herbart die Tugend, und man gelangt nach diesem Endzweck durch den erziehenden Unterricht, von dem Herbart sagt: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Was ist erziehender

Unterricht? Wenn auch nach Herbart Erziehung und Unterricht in der Praxis nicht getrennt werden dürfen, so ist es zur Beantwortung dieser Frage doch notwendig, sie voneinander abgelöst kurz zu betrachten, um sie alsdann zu verbinden. Der Unterricht bezweckt Einsicht. Die Stellung der Einsicht zum Interesse ist im ersten Teile bereits erörtert worden. Demnach ist Unterricht diejenige Tätigkeit, welche den Geist des Schülers durch Interesse zum Interesse führt. Ähnlich ist das Verhältnis der Erziehung zur Tugend. Wie kann zur Tugend erzogen werden? 1. Durch das Beispiel des Erziehers, 2. durch Hinweis auf das Gute, Wahre' Schöne, 3. durch Zurückhaltung vom Bösen, Unwahren, Häßlichen' also zur Tugend wird durch die Tugend erzogen und zwar im ersten Falle unmittelbar durch die Macht der Persönlichkeit und des Beispieles, im zweiten und dritten Falle mittelbar durch Hinweis positiv und durch Zurückhaltung negativ. Demnach ist Erziehung diejenige Tätigkeit, welche durch die Tugend zur Tugend führt. Was nun die enge Beziehung zwischen Unterricht und Erziehung betrifft, so ist auf den ersten Teil zurückzugehen, woselbst zu entwickeln versucht wurde, daß, um den Begriff des wahren Interesses nicht zu schädigen, Denken, Fühlen, Wollen stets zusammen wirken müssen. Da nun einerseits der Unterricht, wenn er lebendiges Interesse hervorrufen will, andererseits die Erziehung, wenn sie wahre und nicht auf Selbsttäuschung oder Unklarheit beruhende Gefühle erwecken und so die Tugend begründen will, nicht von jenen drei Funktionen in ihrem Zusammenwirken getrennt werden dürfen, so dürfen auch Erziehung und Unterricht nicht voneinander getrennt werden. Denn eine harmonische Ausbildung dieser drei Vermögen ist unmöglich bei Vernachlässigung oder gänzlicher Ignorierung einer der beiden Tätigkeiten. Außerdem steht auch das Gebiet der Erziehung mit dem Interesse in enger Beziehung, da die Erziehung vorzugsweise die Weckung des idealen Interesses zum Gegenstande hat.

Wenden wir uns zu dem pädagogischen Bau Herbarts. Das Material hat er dem Boden der Psychologie entnommen; denn die, psychologischen Begriffe Vertiefung und Besinnung bilden den Bau. Unter Vertiefung versteht Herbart das lebhafte Hervortreten eines Gedankens unter Zurückdrängung derjenigen Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Selbstbewußtsein begleiten. Es ist ein sich Versenken in ein Objekt, wobei das geistige Zentrum des Vertieften ganz in das Objekt der Vertiefung verlegt wird. Der Gegenstand beherrscht mich

nicht ich den Gegenstand. Soll dieses Verhältnis umgekehrt werden, so muß die Besinnung hinzutreten, die nach Herbart das, was unser gewöhnliches Bewußtsein enthält, wieder in den Vordergrund treten läßt. Wenn aber die Besinnung nichts mehr wirkte als dieses, so würde man eine gewisse größere oder kleinere Zahl von Vorstellungskreisen empfangen, die jedoch untereinander nicht im geringsten Zusammenhange ständen; es ist daher, um Zerstreuung zu verhüten, eine Sammlung und Verbindung derselben nötig, und das kann nur durch die Besinnung geschehen. So ist denn die Besinnung der Mörtel, der die Steine der Vertiefung zusammenfügt. Aus Vertiefung und Besinnung entstehen die vier formalen Stufen Herbarts:

„Klarheit, Assoziation, System, Methode.

„Zur Klarheit gehört die Erfassung des einzelnen mit Entfernung alles desjenigen, was irgendwie den Begriff des Einzelgegenstandes als solchen stören könnte. Ihr entspricht die „ruhende Vertiefung". Den Fortschritt aus der Ruhe bezeichnet die Assoziation, welche die Vorstellungen verbindet, ohne sie jedoch ineinander fließen zu lassen und die klaren Gegensätze des Einzelnen abzuschwächen. In der ruhenden Besinnung steht der Geist auf erhöhtem Standpunkte. Während er vorher im Gegenstande war, steht er jetzt über ihm und vermag ihn daher in allen seinen Teilen und die Teile als Glieder des Ganzen richtig zu würdigen. Daß die beiden früheren Stufen in dieser enthalten sind, ist deutlich; denn Klarheit des Einzelnen und Verknüpfung des Vielen zu einem Ganzen machen diese Stufe, das System, aus. Der Fortschritt vom System zur Methode wird gegeben durch den Fortschritt der ruhenden Besinnung. Methode ist Anwendung. Die Besinnung muß die durch das System geschaffenen Gedankenreihen durchgehen, jedem Gliede des Systems die Notwendigkeit seiner Stellung anweisen." In diese vier Stufen wird noch ein dreifacher Unterrichtsgang eingefügt. Herbart nennt zunächst nur zwei Arten, den analytischen und synthetischen, unterscheidet aber an letzterem zwei Seiten: den darstellenden und den eigentlich synthetischen Gang. Das Mittel des Darstellenden ist die viva vox, der die Analyse zu Hilfe kommt, um „die gemachte Erfahrung belehrender zu machen", indem sie die Teile des Ganzen und ihre gegenseitige Beziehung angeben läßt. Der synthetische Unterricht hat Neues und Fremdes herbeizuführen.

Soviel über das pädagogische System Herbarts. Wir gelangen zur Definition des Interesses. Das Interesse ist bei Herbart das *a*

und ω des ganzen Unterrichtes, der Brennpunkt nicht nur, sondern auch die Handhabe der kunstvoll geschliffenen Linse; ohne das Interesse ist weder eine rechte Verwendung eines Unterrichtssystems noch eine Wirkung durch dasselbe möglich. Wie dem Brennpunkte des Glases ein bestimmter durch ihn entzündeter Punkt entspricht, so soll auch der durch Interesse wirkende Unterricht Lebendigkeit und Teilnahme entzünden, die mehr und mehr eindringend und immer weitere Kreise ziehend, eine größere Anzahl von Gebieten umfassen, um in der Krone des Ganzen, der Tugend, ihre höchste Vollkommenheit zu erreichen. Damit ist die erste Hauptfrage dieses Teiles in nuce bereits beantwortet.

Bevor sie jedoch ausführlicher behandelt werden kann, ist es nötig, dem Herbartschen „Interesse" näher zu treten. Seine Vorbedingung ist die Aufmerksamkeit, die definiert wird als Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen.

Sie ist zu unterscheiden als willkürliche und unwillkürliche. Die letztere bezeichnet Herbart als besonders wünschenswert für den Unterricht, weil in ihr das Interesse liege. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt in die primitive und apperzipierende, welche letztere „beim Unterrichte am allermeisten wichtig wird" jedoch mit Unterstützung von seiten der ersten. Der Apperzeption entsprechen zwar nicht ausschließlich, aber vorzugsweise die „freisteigenden" Vorstellungen.

Wir kommen zum Interesse selbst. Dasselbe ist seinem Wesen nach Selbsttätigkeit, aber im rechten Maße und in rechter Richtung, also in Verbindung mit einer nicht erdrückenden, sondern anregenden Passivität. Dieses Interesse wird nach seinen Objekten in sechs Klassen eingeteilt. Der Unterricht soll ergänzen.

Erfahrung	Umgang
und ihr als Resultat entsprechend	und ihm als Resultat entsprechend
Erkenntnis des Mannigfaltigen (empirisches Interesse),	Teilnahme an Menschen (sympathetisches Interesse),
seiner Gesetzmäßigkeit (spekulatives Interesse),	an Gesellschaft (gesellschaftliches Interesse),
seiner ästhetischen Verhältnisse (ästhetisches Interesse).	an Verhältnis beider zum höchsten Wesen (religiöses Interesse).

Von diesen sechs Klassen eine oder mehrere in den Vordergrund zu stellen mit Vernachlässigung der anderen, ja sogar innerhalb der

einzelnen Klassen nur einer oder einigen Seiten sich zu widmen, ist nicht unmöglich. Man würde das als Einseitigkeit bezeichnen. Diese widerspricht dem Begriffe der Vielseitigkeit, und da diese, wie vorhin schon angedeutet wurde, das Gebiet ist, in dem das Interesse sich realisieren soll, so geht daraus hervor, daß die Einseitigkeit in dem Herbartschen Systeme keinen Platz finden kann. Wenn aber Einseitigkeit und Bevorzugung eines Gebietes auf Kosten des andern unstatthaft ist, so folgt daraus, daß dem Interesse auch das Prädikat „gleichschwebend" zukomme. Im Gegensatz zur Einseitigkeit steht die Allseitigkeit, die jedoch schon durch die natürliche Beschränkung des Menschengeistes und durch seine Individualität unmöglich gemacht wird. Die Vielseitigkeit gibt dem Interesse das Moment der höchsten erreichbaren Vollkommenheit. Sie ist das nähere Ziel des Unterrichtes und die Brücke zum Endziel, der Tugend. Sie steht in so enger Beziehung zum Interesse, daß sie sogar als Attribut sich mit ihm verbindet. Sie würde ein toter Mechanismus bleiben, wenn ihr nicht durch das Interesse Leben und Geist eingehaucht würden. Das Interesse ist Saft und Kraft, die Vielseitigkeit nur die Gesamtheit der Äste, Blätter und Früchte am Baume der Erkenntnis. Demnach ist Vielseitigkeit die Zusammenfassung aller Klassen des Interesses zu einer harmonischen Ausbildung des Denkens, Fühlens und Wollens. Es ist also das durch den Unterricht geweckte vielseitige Interesse, welches diese Ausbildung bewirkt und, nach möglichster Vollendung, zum Endziel, der Tugend, führt. Somit ist auch das Verhältnis des vielseitigen Interesses zur Tugend festgestellt (cfr. vor. Seite). Die Tugend verlangt eine so vollendete Ausbildung des Denkens, Fühlens und Wollens, daß die freie Persönlichkeit sie jederzeit in den Dienst des Guten zu stellen vermag.

Da nun nach Obigem die Ausbildung des Denkens, Fühlens, Wollens dem vielseitigen Interesse zu danken ist, so glaube ich das Verhältnis desselben zur Tugend richtig zu bestimmen, wenn ich sie als ihre Dienerin und Vorläuferin bezeichne, der das Amt eines ὁδοποιός für die Tugend anvertraut ist (Johannes und Christus).

Die Tugend ist in gewisser Weise vom vielseitigen Interesse abhängig, „da desto weniger an Tugend zu denken ist, je geringer die ursprüngliche geistige Tätigkeit ist". Also die Weckung geistiger Anlagen ist die Grundbedingung der Tugend.

Fassen wir das bisher Erörterte in kurzen Worten zusammen, so ergibt sich für die Stellung des Interesses, Stellung hier im ursprünglichen Sinne, folgendes: Das Interesse als Vielseitigkeit hat den Unterricht zur Bedingung und die Tugend zum Zweck. Es ist das Mittelglied zwischen beiden. Im Unterrichte nun greifen Aufmerksamkeit und Einsicht ineinander. Auch hier findet das Interesse seinen Platz als Lebendigkeit der Aufmerksamkeit. Es ist wie ein roter Faden, der, durch den Unterricht der Schule und des Lebens sich hinziehend, in der Tugend seinen Endknoten findet.

B. Wie sind Herbarts Gedanken über das Interesse in der Schule praktisch zu verwerten?

Eine eingehende Behandlung der Bedeutung des Interesses für den Unterricht soll mit dem Hinweise auf seine praktische Verwertung verbunden werden.

Wie sind Herbarts Gedanken über das Interesse in der Schule praktisch zu verwerten? In dieser Frage liegt eine andere:

Welches sind die verwertbaren Gedanken Herbarts über das Interesse? Nach meiner Ansicht alle. Mag man über seine Psychologie, über sein Moralprinzip des Unterrichts denken, wie man will, eines wird man zugeben müssen, Herbarts Lehre über das Interesse hat unendlich viel zur Veredlung des Unterrichts beigetragen. Seine Gegner sagen: Es ist schon alles dagewesen. Freilich wahr, aber Amerika war auch schon da, als Kolumbus die Augen der alten Welt darauf hinlenkte. Das Interesse war auch schon da, und ein Ratich, Comenius, Pestalozzi haben es wohl zu benutzen verstanden, es ist und bleibt aber das unbestrittene Verdienst Herbarts, die Blicke der pädagogischen Welt darauf hingelenkt, alle Momente und Erscheinungen desselben zu einer klaren Darstellung zusammengefaßt und ihm seine richtige Stellung zugewiesen zu haben. Damit soll nicht der Rat des Mephisto befolgt werden: „Am besten ist's, wenn ihr auch hier nur einen hört und auf des Meisters Worte schwört." Keine Theorie ist so vollkommen, daß ihre Übertragung in die Praxis nicht hie und da Modifikationen zuließe, die durch Gelegenheit und Umstände gefordert werden. Dieses gilt auch von den Herbartschen Gedanken über das Interesse. Nach der bereits angegebenen Disposition soll nun die Verwendbarkeit der Herbartschen Gedanken behandelt werden. Ziel ist das gleichschwebend vielseitige Interesse. Die Bedingungen sind teils objektiv, teils subjektiv. Die ob-

jektiven sind: 1. Auswahl, 2. Anordnung, 3. Behandlung, 4. Konzentration, 5. Anschauung, 6. Abwechslung. Die subjektiven von seiten des Schülers: 1. Selbsttätigkeit, 2. Bewußtsein des Fortschrittes; von seiten des Lehrers: 1. Persönlichkeit, 2. Vortrag.

Das Ziel des Unterrichtes ist die Erzeugung eines gleichschwebend vielseitigen Interesses. Zwei Fragen treten an uns heran: 1. Soll der Unterricht ein solches Ziel anstreben? 2. Kann er dasselbe für das Leben nach der Schule erreichen? Die erste Frage ist mit ja, die zweite mit nein zu beantworten. Wenden wir uns zur ersten Frage. Sämtliche Unterrichtsfächer besitzen Bildungsgehalt. Jedem derselben ist seine Stelle und sein Umfang im Lehrplane zugewiesen und jedes derselben hat einen Anspruch auf Berücksichtigung von seiten des Lehrers. Wird nun kein Fach auf Kosten eines anderen vernachlässigt, so ist darin enthalten das Bestreben, bei den Schülern ein gleichschwebendes, vielseitiges Interesse zu erwecken, und soll ein derartiges Bestreben in jeder Schule zu finden sein. Kann jedoch dieses Streben verwirklicht werden? Das vorhin ausgesprochene nein bezieht sich nur auf das Prädikat gleichschwebend, nicht auf die Vielseitigkeit.

Die Erreichung der Gleichmäßigkeit wird vereitelt durch die individuelle Eigenart des Schülers, die ihn unwillkürlich schon während der Schulzeit zu dem einen Fache mehr hinzieht als zu dem andern. Diese Individualität ist zwar in Betracht zu ziehen, jedoch darf ihr nicht nachgegeben werden, da sonst die vom Interesse der Schüler weniger begünstigten Fächer eine Vernachlässigung erleiden würden. Die Erreichung des vielseitigen Interesses ist keineswegs ausgeschlossen. Es ist im ersten Teile bereits erörtert worden, daß das Interesse als dauernder Zustand in drei Stärkegraden auftreten kann, als Wohlgefallen, als Neigung, als Leidenschaft. Eine ausgesprochene Neigung kann nicht vielseitig sein, darum wird sich das vielseitige Interesse in der Praxis so gestalten, daß für kein Gebiet eine Leidenschaft, für eines oder wenige eine ausgesprochene Neigung, für viele ein Wohlgefallen erreicht werden kann und soll. Die Bedingung dafür ist jedoch die oben erwähnte Anstrebung eines gleichschwebenden, vielseitigen Interesses durch den Unterricht, da bei Vernachlässigung eines Gebietes nicht einmal ein Wohlgefallen für späterhin erreicht würde. Außerdem ist es ja dem Lehrer noch unbekannt, auf welche Unterrichtsgebiete sich später die Neigung der Schüler richten wird. Sehr leicht ist es möglich, daß im späteren Leben eine Neigung für ein auf der Schule stief-

mütterlich behandeltes Gebiet auftritt. Alsdann würde es zu unglückseligen Konflikten zwischen Wollen und Nichtkönnen, zwischen Neigung und mangelnder Einsicht kommen. Die Schule soll eine gleichmäßige Grundlage für alle wichtigen Gebiete des Lebens geben, auf der sich alsdann der Schüler gemäß seiner Neigung sein Haus selbst bauen kann. — Dem Lehrer liegt hier die Verpflichtung ob, scharf auf sich zu achten. Er muß behutsam die Gefahr vermeiden, sich von seinen Lieblingsgebieten hinreißen zu lassen und darüber andere zu vernachlässigen.

Eine andere Frage ist die: Kann dem mittelbaren Interesse ein Platz in der Schule eingeräumt werden? Herbart schließt es aus, weil es zu Einseitigkeit und Egoismus führe, je mehr es vorherrsche. Das letztere ist unbestreitbar und ist daher dem mittelbaren Interesse unter keinen Umständen ein hervorragender oder gar erster Platz zuzuweisen. Jedoch es gänzlich auszuschließen wäre unpraktisch. Es kommt auch dem mittelbaren Interesse ein gewisser, wenn auch sekundärer Wert zu. Wenn unsere Klassen nur Schüler, wie sie sein sollen, aufzuweisen hätten, wäre die Ausschließung des mittelbaren Interesses möglich. Es sind aber leider auch Böcke unter den Lämmern, so manche, die gegen alles, was mit Schule und Wissenschaft zusammenhängt, eine unüberwindliche Abneigung haben. Es würde selbst dem begabtesten Lehrer nicht gelingen, das Interesse solcher Schüler zu fesseln. Was soll nun mit diesen geschehen? Soll man, wenn die Erreichung eines unmittelbaren Interesses bei ihnen unmöglich ist, ganz darauf verzichten, sie zu Einsicht und Kenntnissen zu führen, oder soll man andere Mittel anwenden?

Ich meine das letztere. Der Mittel sind zwei: Erweckung des mittelbaren Interesses und Zwang. Dem letzteren kommt der geringste Wert zu, und ist er nur als ultima ratio anzuwenden. Das mittelbare Interesse wird erregt durch Hinweis auf die Folgen und durch Appell an das Ehrgefühl. Der Lehrer weist hin auf die durch Faulheit und Unaufmerksamkeit verringerten Aussichten für den künftigen Lebensberuf, auf die ausbleibende Versetzung, die schlechte Zensur, das Mißfallen der Eltern ꝛc., er appelliert an das Ehrgefühl, indem er dem Schüler das Beschämende seiner Trägheit und Unaufmerksamkeit lebhaft vorführt, indem er ihn anderen Schülern gegenüber zurücksetzt.

Die Herbartsche Forderung, konsequent durchgeführt, würde alle diese Mittel unmöglich machen und damit die trägen und unaufmerksamen

Schüler erbarmungslos in den Fesseln der Unwissenheit schmachten lassen. Bleiben auch diese Mittel fruchtlos, so muß der Zwang eintreten; denn es ist gerechtfertigt, ein Kind zu dem, was ihm gut und förderlich ist, zu zwingen. Sieht man ein Kind ahnungslos einem Abgrunde zueilen, so sucht man es nötigenfalls mit Zwang davon zurückzuhalten. Faulheit und Unaufmerksamkeit, das sind solche Wege, die zum Verderben führen. Sieht der Lehrer einen Schüler auf solchem Wege, so wird er im Notfall auch Zwang anwenden, um ihn auf die rechte Bahn zu lenken. Das ist keine Verletzung der Humanität. Im Gegenteil, derjenige Lehrer, der den Zwang ganz ausschließt, verletzt das oberste Gesetz der Humanität, das Gesetz der rettenden Nächstenliebe, das der Arzt befolgt, wenn er mit scharfem Messer dem Kranken Schmerzen bereitet, um ihn zu retten. Selbstverständlich wird das unmittelbare Interesse immer die oberste Stelle im Unterrichtssystem einnehmen, und wird zunächst auf die Erweckung einer reinen Freude an der Sache selbst hingearbeitet werden müssen. Mittelbares Interesse und Zwang kommen nur zur Anwendung, wenn diese reine Freude nicht zu erreichen ist. Gehen jedoch Trägheit und Unaufmerksamkeit aus mangelndem Verständnisse hervor, so hat der Lehrer die Schuld in sich selbst zu suchen. In diesem Falle wären mittelbares Interesse und Zwang an unrechter Stelle. In allen anderen Fällen sind Faulheit und Unaufmerksamkeit Zeichen für das Fehlen, aber noch nicht für die Unerreichbarkeit des unmittelbaren Interesses. Es müßte dann immer noch die Erreichbarkeit versucht werden, bevor mittelbares Interesse und Zwang eintreten.

Wir gehen zur Auswahl der Stoffe über. Es müssen solche ausgewählt werden, „welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können." Was nicht wert ist, behalten zu werden, soll auch nicht gelernt werden. Es soll das Denken, Fühlen und Wollen gebildet werden, also müssen die Stoffe in die Gebiete des Wahren, Schönen, Guten fallen. Aber erregt denn alles, was wahr, schön oder gut ist, auch ohne weiteres das Interesse des Schülers? Nicht immer, z. B. Grammatik ist wenig geeignet, unmittelbares Interesse zu erwecken. Doch solche Stoffe, wenn sie auch an sich nicht Träger des Interesses sind, wie Geschichtszahlen, Rechenregeln ꝛc., so bilden sie doch eine unvermeidliche Brücke für das Interesse. Wie sollte wohl der Schüler des Gymnasiums zu seiner Begeisterung für die Odyssee, den Aias u. a. kommen, wenn ihm die griechische Sprache fremd wäre? Mit Recht sagt Herbart von den Sprachen: „Ihre Früchte

seiner später." Den gesamten Lehrstoff zerlegt Herbart in zwei Teile: den historischen und den naturwissenschaftlichen Stoff mit ihren Hilfswissenschaften, den Sprachen einerseits und der Mathematik andererseits. Setzen wir diese beiden Richtungen in Beziehung zu den verschiedenen Arten der Schulen, so erkennen wir, daß in den Gymnasien die historisch-philologische, in den Real- und Bürgerschulen die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung vorherrscht, und daß somit die einen oder anderen der Herbartschen Klassen des Interesses mehr hervortreten. Die Elementarschule ist die einzige, die der Herbartschen Forderung einer Anstrebung des gleichschwebenden Interesses nachkommt: sie behandelt beide Richtungen gleichmäßig, wenn sie auch der Religion einen bevorzugten Platz einräumt. Die aus ihr hervorgegangenen Schüler können sich also behufs ihrer weiteren Ausbildung beiden Richtungen mit gleichem Erfolge widmen. Die Elementarschule legt also die gleichmäßige Grundlage zu beiden Richtungen. Es ist bereits oben erörtert worden, daß die beschränkte menschliche Individualität ein vollkommen gleichschwebendes Interesse nicht zuläßt. Diese Individualität tritt in den reiferen Schülerjahren deutlicher hervor und verlangt Berücksichtigung. Wir erkennen eine solche Berücksichtigung in dem verschiedenen Charakter der höheren Lehranstalten. Somit ist eine Teilung derselben in Gymnasien und Realschulen gerechtfertigt. Jedoch ist einseitige Ausschließlichkeit zu vermeiden. Es darf weder das Gymnasium die naturwissenschaftlichen, noch die Realschule die historischen Gebiete vernachlässigen.

Was die Anordnung des Stoffes betrifft, so hat ein Jünger Herbarts, Ziller, den Versuch gemacht, sich dabei nach den kulturgeschichtlichen Stufen der Menschheit zu richten. Dieser Versuch hat eine eingehende, zum weitaus größten Teile ungünstige Kritik erfahren, und selbst erklärte Herbartianer sehen die Unmöglichkeit einer praktischen Verwertung dieses Systems vollkommen ein. Wir können um so eher darüber hinwegsehen, als von Herbart selbst eine derartige Anordnung an keiner Stelle gefordert wird, man müßte denn das Wort Herbarts, „daß für den werdenden Menschen nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse sei", für eine solche Forderung halten. Andererseits finden die kulturgeschichtlichen Stufen sowohl in der allgemeinen als in der biblischen Geschichte genügende Berücksichtigung, während z. B. Ziller in seiner Robinsonstufe moderne Verhältnisse nicht umgehen kann. Doch welches ist diejenige Anordnung,

die am meisten geeignet ist, das von Herbart verlangte Interesse zu erzeugen? Es ist die bereits von Comenius geforderte Anordnung nach konzentrischen Kreisen. Sie gibt auf jeder Stufe ein lückenloses Ganze, und Lückenlosigkeit ist eine Bedingung der zum Interesse führenden Einsicht, sie führt den Schüler auf jeder höheren Stufe zu erweiterter und vertiefter Einsicht, sie knüpft das Unbekannte an das Bekannte, das ist Apperzeption, und diese ist nach Herbart eine Bedingung des Interesses. Die Behandlung geschieht nach Herbart in formalen Stufen. Was ihre praktische Verwertung anbetrifft, so gilt hier das oben Gesagte. Keine blinde Abhängigkeit, sondern Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse. Darum keine zeitraubende Vorbereitung, wenn sie nicht nötig ist, keine Erklärung von Gegenständen oder Worten, die keiner Erklärung bedürfen oder bei denen sie nicht möglich ist, keine Verbindung von Dingen, die nicht die geringste Beziehung zueinander haben, kein Einzwängen in ein System, wenn es nur gewaltsam geschehen kann. Demnach kann der Forderung Herbarts: „In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden" nicht in allen Fällen nachgegeben werden. Andererseits besitzen diese Formalstufen so deutliche Vorzüge, daß bei einer wohlüberlegten Verwendung derselben zweifellos gute Unterrichtsresultate erzielt werden müssen.

Eine genaue Vorbereitung ist für das Interesse von großer Bedeutung, indem sie alles, was dasselbe stören, die Spannung ablenken könnte, vorher hinwegräumt, so daß nun das Interesse auf geebneter Bahn dem Gegenstande folgen kann. Eine notwendige Bedingung und eine Brücke zwischen den schon vorhandenen Vorstellungen des Schülers und den neu hinzutretenden ist die Apperzeption. Auf sie hat der Lehrer sein Hauptaugenmerk zu richten. Eine Apperzeption ist unmöglich, wenn das gebotene Neue mit dem vorhandenen Alten in keiner Beziehung steht, wenn es über den Vorstellungskreis des Schülers hinausgeht, wenn das vorhandene Alte so unsicher, undeutlich und ungeordnet ist, daß etwas neu Hinzutretendes nur Verwirrung in das Vorhandene hineinbringen würde. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer ordnenden Vorbereitung. Der Lehrer hat diejenigen Vorstellungen des Schülers, welche mit dem darzubietenden Neuen in Beziehung stehen, wachzurufen, zu befestigen und zu ordnen. Die Folge davon ist die Leichtigkeit der Vereinigung von alt und neu, aus ihr geht der freudige Eifer hervor, und dieser fällt mit dem Interesse zusammen. Verschließt sich jedoch der Schüler gegen das Neue, sei es,

weil er in seinem Vorstellungsreichtum keinen Anknüpfungspunkt findet, sei es, weil das Neue ihm ein Unlustgefühl einflößt, so folgt daraus die Schwierigkeit oder gar Unmöglichkeit einer Vereinigung. Die Folge ist Langeweile. Sie kann jedoch auch dann eintreten, wenn das darzubietende Neue bereits vollständig in dem Vorstellungskreise des Schülers vorhanden, also nichts Neues für ihn ist. — Der Wert der Apperzeption beschränkt sich jedoch nicht auf diese Stufe allein. Auch die folgenden Stufen pflücken die Früchte derselben.

Einen wichtigen Dienst leistet die Anschauung. Sie kann sowohl durch natürliche Gegenstände, als durch bildliche Darstellungen, als durch guten Vortrag vermittelt werden. Den größten Wert hat die erste Art, kann aber, wo sie nicht zur Hand ist, durch die beiden letzteren Arten wirksam ersetzt werden. Die beiden ersten Arten haben für das am Konkreten Gefallen findende, neugierige Kindesalter eine besondere Bedeutung, verfehlen jedoch auch auf das reifere Alter ihre Wirkungen nicht. Die letztere Art soll noch eingehender erörtert werden.

Auch die Abwechselung dient dem Interesse. Sie geschieht durch den Wechsel der Lehrstunden und innerhalb derselben zum Teil durch den Wechsel der Stoffe, zum Teil durch den Wechsel des Lehrverfahrens, ohne daß jedoch die Einheit des Unterrichtsganzen gefährdet werden darf. Der Lehrer muß sich hüten, daß er, die Charybdis der Langenweile vermeidend, seine Schüler nicht der vielköpfigen Scylla der Zerstreutheit preisgibt. In bezug auf die Konzentration des Unterrichts hat sich Ziller ebenfalls zu ganz unhaltbaren Übertreibungen hinreißen lassen, indem er den betreffenden Gesinnungsstoff der kulturgeschichtlichen Stufen zum Mittelpunkt machte und darauf alles andere bezog. Daß hierbei manche Stoffe geradezu an den Haaren herbeigezogen werden mußten, läßt sich denken. Andererseits ist zuzugeben, daß eine maßvolle Konzentration wohl geeignet ist, namentlich die Vielseitigkeit des Interesses zu fördern, indem sie dem Schüler bekannte Dinge in neuen Beziehungen vorführt, dadurch dem Bekannten einen neuen Reiz verleiht und es befestigt. Jedoch dürfen nur solche Stoffe herangezogen werden, die eine deutliche Beziehung zu dem in Behandlung stehenden Mittelpunkte haben. Gewaltakte sind ausgeschlossen.

Wir gelangen zu den subjektiven Bedingungen des Interesses und zwar zu denjenigen, deren Erfüllung dem Schüler unmittelbar, mittelbar jedoch dem Lehrer zufällt. Hier spielt die Persönlichkeit des Schülers

eine Hauptrolle. Der Lehrer hat die Selbsttätigkeit anzuregen, einmal angeregt, soll sie ohne Hilfe weitergehen, jedoch nicht vollständig sich selbst überlassen bleiben, sondern unter Aufsicht des Lehrers in ihren Grenzen gehalten werden, um sich nicht auf wertlose, nebensächliche Dinge zu richten. Der Lehrer soll nichts selbst tun, was der Schüler tun kann. Die Bedingungen der Selbsttätigkeit sind objektiv die den Kräften des Schülers angemessene Leichtigkeit des Stoffes und subjektiv die Freude des Schülers am Unterricht. Die Leichtigkeit der Aneignung hängt ab von den vorhandenen Vorstellungen, von der Beschaffenheit des Stoffes und von der Art der Darbietung. Der Stoff muß dem Vermögen des Schülers angemessen sein. Er darf nicht über dasselbe hinausgehen, weil sonst, um sprichwörtlich zu reden, der Schüler leicht die Flinte ins Korn wirft, er darf aber auch hinter den Kräften des Schülers nicht zurückstehen, weil dadurch in dem Schüler ein Gefühl der Geringschätzung erregt würde.

Die Darbietung hat von der Apperzeption den ausgedehntesten Gebrauch zu machen. Der Erfolg ist die subjektive Freude des Schülers am Unterricht, die namentlich im heuristischen Lehrverfahren zur Geltung kommt und dort in einem Gefühl der Befriedigung nach gefundenem Resultate ausläuft. Die Freude ist in bezug auf die Selbsttätigkeit Resultat und Bedingung zugleich, Resultat, indem sie nach angeregter Selbsttätigkeit deutlich zu Tage tritt, Bedingung, indem ihr Nachlassen die Selbsttätigkeit lähmt. — Die Selbsttätigkeit ist außerdem ein vortreffliches Mittel für die Charakterbildung. Sie weckt die Selbständigkeit; denn je häufiger der Schüler zur Selbsttätigkeit angeregt wird, desto mehr bilden sich in ihm Bewußtsein seiner Kraft und Vertrauen zu sich.

Eine weitere Bedingung des Interesses ist das Bewußtsein des Fortkommens. Es ist gleichzeitig eine Bedingung der Selbsttätigkeit, indem das Aufhören dieses Bewußtseins ein Nachlassen der Selbsttätigkeit zur Folge hat. Sowie der Schüler den Stillstand oder gar Rückgang merkt, zieht die Langeweile bei ihm ein, und „langweilig zu sein", sagt Herbart, „ist die ärgste Sünde des Unterrichtes".

Diese genannten subjektiven Bedingungen von seiten des Schülers erhalten einen Teil ihrer Kraft von den subjektiven Bedingungen von seiten des Lehrers, von seiner Persönlichkeit und seinem Vortrage. Die Anregung zur Selbsttätigkeit und zur Freude am Unterricht beruht zwar zum Teil in der (objektiven) Methode des Lehrers, zum anderen nicht geringen Teile aber in seiner Persönlichkeit und seinem Vortrage.

Sind die Schüler in warmer Verehrung ihrem Lehrer zugetan, so gehen sie mit viel mehr Lust und Liebe an das, wozu er sie anleitet. Hat er sich aber durch Ungerechtigkeit oder barbarische Behandlung bei ihnen verhaßt gemacht, so gehen sie selbst an die wirklich interessanten Dinge mit Widerwillen heran, nur weil er es vorschreibt. Kinder wissen eben noch weniger wie Erwachsene die Person von der Sache zu unterscheiden.

Sehr wichtig ist der Vortrag. Er erfordert folgende Bedingungen: 1. Korrekte Sprache. Ohne daß die Kinder sich dessen klar bewußt sind, wird eine nachlässige, breite oder auch kurze, scharfe, abgerissene Sprache sie unangenehm berühren und damit ihr Interesse am Gegenstande beeinträchtigen.

2. Eine der Altersstufe angemessene Ausdrucksweise. Der reifere Schüler wird eine Ausdrucksweise, wie sie auf der untersten Stufe wohl angebracht ist, lächerlich finden, und wo die Lächerlichkeit herrscht, da hat das Interesse keinen Platz. Die Kleinen brauchen dagegen eine naiv-kindliche Ausdrucksweise, die sich auch des kindlichen „und da und da" gar nicht zu schämen braucht. Ein stilistisch noch so vollendeter Vortrag würde sie ganz kalt lassen, sie würden ihn vielleicht gar nicht verstehen. Hierhin gehört auch die Vermeidung von angewöhnten Redensarten, Flickworten ꝛc.

3. Vermeidung von Abschweifungen. Der Lehrer führt den Schüler von der Hauptstraße auf einen Seitenweg. Plötzlich fällt ihm sein Ziel ein. Gewaltsam reißt er den angesponnenen Gedankenfaden ab und zwingt den Schüler, wieder zur Hauptstraße umzukehren, natürlich auf Kosten des Interesses, das sich bereits auf den Nebenweg gerichtet hatte, oder wenn nicht, so doch durch den Nebenweg unterbrochen worden war.

4. Der Vortrag muß frei sein. Die viva vox muß lehren. Der Lehrer muß den Schülern, die Schüler müssen dem Lehrer ins Auge sehen können, das Interesse muß von den Augen abgelesen werden können.

5. Der Vortrag muß warm sein, wenn er zu Herzen gehen soll. Nur Wärme kann Wärme erzeugen, und dazu gehört, daß der Lehrer selbst Interesse und Liebe zu dem Gegenstande hat, den er vorträgt. Dann wird der Vortrag „so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe".

Der gute Vortrag zieht noch einen anderen Vorteil nach sich. „Der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt", sagt Herbart, „gewinnt sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler, er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt". Wir sehen, wie das Interesse auch im Dienste der Zucht stehen kann. Fassen wir das Ergebnis dieses Teiles in kurze Worte, so ergibt sich: Der Unterricht hat zum Interesse durch das Interesse hinzuleiten, so daß Interesse Mittel und Zweck zugleich ist. Herbart betont zwar besonders das Interesse als Zweck, ein näheres Eingehen auf sein Unterrichtssystem zeigt jedoch, daß er auch von dem Interesse als Mittel ausgedehnten Gebrauch macht. Die besondere Betonung des Zweckes ist gegen diejenigen gerichtet, die das Interesse allein als Mittel benutzten und den Zweck ignorierten.

Ein weiteres Resultat der Untersuchung ist die Übereinstimmung des Ergebnisses des praktischen Teiles mit dem Ergebnisse des psychologischen Teiles; also die Theorie ist in der Praxis verwertbar.

Seminardirektor Walter Tomuschat-Karalene.

4. Über Perzeption und Apperzeption.

Eine psychologische Studie aus der Schule.

Es wird nicht zu viel behauptet sein, wenn man sagt, die Gründlichkeit, die Tiefe und Allseitigkeit des Unterrichtes sichern Lorbeer und Krone jeden Erfolges. Diese Gründlichkeit hat es aber vorzüglich mit den psychologischen Vorgängen der Perzeption und Apperzeption zu tun, und es ist ein ausgesprochenes Prinzip, daß sich nach der Intensivität der Perzeption und Apperzeption alle Grade der Fortschreitung im geistigen Leben nicht nur des Kindes, sondern eines jeden Menschen überhaupt bemessen lassen. Werfen wir einen Blick in das durch unsere Schultätigkeit hervorgerufene Geistesleben unserer Schüler, werfen wir einen Blick in die einzelne Unterrichtsstunde, ja in eine einzelne Unterrichtsminute, so finden wir, daß die geistige Wahrnehmung und Verarbeitung, denn so etwa sind Perzeption und Apperzeption kurz zu erklären, zu jeder Zeit vorhanden sein müssen, wenn man es nicht nur auf ein bloßes Drillen und Dressieren des Kindes nach der unterrichtlichen, auf ein blindes Gehorchen und Handeln nach der erziehlichen Seite absieht. Wenn natürlich die Kinder zu gewissen Sprechautomaten hergebildet werden, die auf Kommando oder sonst entsprechende Einwirkung gedankenlos nur immer wieder das von sich geben, was man ihnen mechanisch einkonstruiert hat, dann natürlich sind Perzeption und

Apperzeption zwei „unbekannte Größen", ein totes Kapital des Geistes. Hiermit haben wir also zugleich angedeutet, daß Perzeption und Apperzeption zwei geistige Vermögen, besser gesagt zwei mächtige Treib- und Schwungräder der Seele sind. Je intensiver und massiger nun die treibende Kraft ist, desto stärker wird die Leistung sein; doch vergesse man auch hier nicht, daß die treibende Kraft der natürlichen Anlage entsprechen muß; ein mächtiger Strom paßt nicht für ein Mühlenrad, und ein kleines Gerinnsel genüget nicht. Die Kraft selbst ruht nun im Kinde; doch die Umstände, diese Kraft zu wecken, zu stärken und ihr den Weg zu ebnen, liegen in der Hand des Lehrers und Erziehers; er hat durch seine Methode und Persönlichkeit, durch seine Belehrungs- und Einübungsweise das ganze geistige Uhrwerk des Kindes unter sich; er kann hemmen oder beschleunigen wie auch regulieren. Sorge er dafür, daß das Erstere nie, das Letztere immer geschehe. Perzeption und Apperzeption schließen also die natürliche Anlage im Kinde und dessen innere Betätigung wie die richtige Einwirkung von seiten des Lehrers, sei die Einwirkung nun zuführend oder regulierend, in sich ein. Da aber die Perzeptions- und Apperzeptionstätigkeit des Kindes ganz parallel seiner Anlage hierfür folgen wird und muß, so können wir den obigen Satz auch nur nach zwei Fragen weiter ausführen.

1. Was verstehen wir unter Perzeption und Apperzeption und wie funktionieren diese Geistesvermögen?

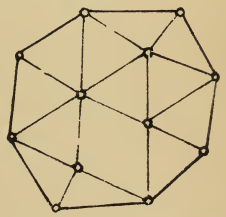
Die Perzeption oder Wahrnehmung, das geistige Erfassen, Empfangen, Ansichnehmen, Einsammeln, geistige Auffassen ist erstens eine Bewegung der Seele nach dem Gegenstande hin, von welchem ein Eindruck erfolgt. Wie überhaupt und überall, so verhält sich also auch hier die Seele zuerst passiv, rezeptiv, d. h. sie wird von außen her in leidend-empfänglicher Weise etwas gewahr und auf dies hin verhält sie sich dann zweitens aktiv, spontan, d. h. die Seele geht auf das zurück, was sie beeinflußte und reizte, sie wird tätig-erzeugend, sie nimmt wahr und verarbeitet das Wahrgenommene. Auf sensitive Erregung folgt peripherische Rückwirkung oder Überleitung, was zum Bewußtsein, zur Vorstellung, zum Begriff und Urteil führt. Trifft z. B. von einer Glocke her eine Schwingung (Schallwelle) auf das Gehör und von da durch die schwingenden Nerven auf das Gehirn und so auf die Seele, so heißt dieser erste Vorgang Empfindung, wobei sich die Seele passiv verhält. Allein alsbald geht sie zur Tätigkeit über, indem sie

den Reiz, die Schwingung nach der Glocke hin, von der der Reiz ausging, projiziert. also die Schallwelle rückwärts bis zur Glocke verfolgt und hier Ursache und Wirkung aufeinander bezieht. Diese Tätigkeit ist die Wahrnehmung; die Seele wird inne, sie weiß, was auf sie einwirkt.

Die Apperzeption (die Vorsilbe ap bedeutet hier zu, hinzu) ist jener Vorgang des Geistes, der unwillkürlich und willkürlich die Ergänzung, Vervollkommnung, Erweiterung, Vergesellschaftung, Verkettung und Verbindung mit vorher gemachten Wahrnehmungen, die inzwischen zu mehr oder weniger deutlichen Vorstellungen geworden sind, bewerkstelligt. So ist also die Ideenassoziation im engeren Sinne, indem sie alles Wahrgenommene erst sondiert und es dann im zusagenden Falle aufnimmt, absorbiert oder assoziiert, subordiniert oder koordiniert, je nachdem es in der Natur der Sache liegt. Daraus folgt zugleich, daß die Apperzeption auch alles von sich weisen, von sich abstoßen kann das nicht in natürlicher Weise perzipiert wurde, sei es geschehen durch mangelhafte Anschauung, sei es durch zu große Zumutung. Überbürdung genannt, sei es durch gekünstelte Methode. Machen wir uns die Apperzeption noch durch ein Beispiel und durch graphische Darstellung klar. Wenn der Lehrer z. B. in der Naturgeschichte vom Tiger aus dem Katzengeschlecht der Raubtiere spricht, und er hat ehedem schon bei Behandlung der Katze (daher der Grundsatz: Vom Nahen zum Entfernten!) die charakteristischen Merkmale der Raubtiere genannt und deren Wahrnehmung sicher eingeprägt, so treten im Momente der Besprechung und Anschauung des Tigers dem Schüler alle früheren Wahrnehmungen über die Katze im einzelnen und alle über die Raubtiere im allgemeinen entgegen und reihen auch die neue Wahrnehmung über den Tiger, den der Lehrer auf Grund wirklicher Anschauung in einer Menagerie ꝛc., auf dem Bilde oder auch bloß auf Grund lebendiger Schilderung vor den Geist des Kindes gebracht hat, in alles über diese Kategorie von Tieren Wahrgenommene ein. Man kann auch sagen, das Kind sieht den Tiger zuerst als Katze an, und der Lehrer braucht nur die Unterschiede nach Größe und Lebensart, Farbe und Nahrung ꝛc. besonders hervorzuheben. Es ist alsdann vollständig überflüssig z. B. zu eindringlich über die in Scheiden zurückziehbaren Krallen des Tigers zu sprechen, wenn schon bei der Katze die Rede hiervon war, es genügt in diesem Fall die Bemerkung, daß die Tatzen des Tigers furchtbare sind. Auf dieselbe hier angegebene Weise kann der

Lehrer bei der Behandlung des Löwen und anderer Raubtiere verfahren. Jede Übersicht über die Ordnungen und Familien, Typen und Geschlechter ist somit die Wirkung und Leistung der Apperzeptionsanlage. Darum heißt man z. B. mit Recht auch das Linnéesche Pflanzensystem ein künstliches, weil es keine naturgemäße Apperzeption zuläßt, und darum ist es auch weit schwerer zu erlernen. Je inniger und verwandtschaftlicher wir alle Teile des Gedankenkreises unserer Schüler zu verbinden wissen, und auf je natürlichere Weise wir Lehrer dies tun, desto leichter geht sowohl die Perzeption als Apperzeption vor sich, und das ist nach Herbart der stärkste Hebel im Unterrichten, Bilden und Erziehen. Eine schematische Figur kann uns den Vorgang der Perzeption und Apperzeption noch mehr verdeutlichen.

Erklären wir dieselbe näher. Zuerst müssen wir vorausschicken, daß es falsch ist anzunehmen, psychische Vorhänge hängen nicht mit physiologischen, geistige Leistungen mit leiblichen Zuständen nicht aufs engste zusammen. Sodann ist der Grundzug alles Geistigen Empfindung, des Körperlichen Bewegung. Der Sitz der geistigen Tätigkeit ist aller Wahrscheinlichkeit nach die Großhirnrinde mit ihren Millionen durch Assoziationsbahnen verbundenen Ganglienzellen (siehe Figur oben!) Wenn nun das peripherische Ende eines Sinnesnerven durch einen Reiz erregt wird, so pflanzt sich diese Erregung unter normalen Verhältnissen bis zur Großhirnrinde fort (die Geschwindigkeit der Nerven beträgt 0,30 m in der Sekunde geht also verhältnismäßig langsam vor sich, so daß von der äußeren Einwirkung auf die Sinne bis zur seelischen Perzeption eine gewisse Zeit verfließt). In der Großhirnrinde setzt die Erregung eine Ganglienzelle gleichfalls in Erregung, und die psychische Begleiterscheinung besteht darin, daß wir uns des Reizes bewußt werden, ihn *empfinden*. Das ist die *Perzeption*. Wiederholt sich nun der Reiz, so kommt er uns bekannt vor; die Ganglienzelle reagiert jetzt ganz anders als früher; wir haben nicht nur eine Empfindung wie früher, sondern gleichzeitig eine *Erinnerung*. Ein von der ersten Reizung stammender, aber zeitweilig latenter Zustand ist in Tätigkeit versetzt worden; eine früher erworbene Vorstellung, die zeitweilig vergessen war, ist infolge einer Anregung wieder bewußt geworden; sie hat ein sogenanntes *Erinnerungsbild hinterlassen*. Solche Erinne-



rungsbilder werden bei normaler Beschaffenheit der Sinnesorgane und der Großhirnrinde in dieser letzteren „deponiert“ und zwar so, daß die Erinnerungsbilder der einzelnen Sinne wie der einzelnen geistigen Fähigkeiten (des Gedächtnisses, Verstandes, der musikalischen Begabung ꝛc.) örtlich zusammenliegen; sie sind nach Feldern oder Sphären geordnet, welche man die einzelnen Sinneszentren ꝛc. nennt.

Alle Erinnerungszellen sind nun, wie aus obiger Figur zu ersehen ist, durch sogenannte Assoziationsbahnen verbunden, vermöge deren sich zunächst innerhalb der einzelnen Zentren Gruppen bilden. Dadurch ist es z. B. möglich, daß wir zusammengesetzte Vorstellungen von einem Gegenstande gewinnen, der mehrere Merkmale, etwa Farben für den Gesichtssinn hat, von denen das eine an das andere erinnert. Aber die einzelnen Rindenfelder oder Sinneszentren stehen auch untereinander in der mannigfachsten Verbindung, so daß zusammengesetzte Vorstellungen entstehen, deren Teilvorstellungen verschiedenen Sinnesgebieten und Geistestätigkeiten angehören, z. B. bei der Vorstellung der Rose dem Gesichts-, dem Geruchs- und dem Tastsinn. Die ausgedehnten Assoziationsbahnen ermöglichen also, daß jedes, selbst das entlegenste Erinnerungsbild einer Ganglienzelle auf irgend eine andere Ganglienzelle einwirken kann bezw. miterregt wird, und dies geschieht nach bestimmten Gesetzen, je nachdem der Reiz, welcher das Erinnerungsbild in einer Ganglienzelle hinterläßt, mit anderen Erinnerungsbildern verwandt, ähnlich, gleichzeitig oder auch gegensätzlich ist; es geschieht dies auch desto schneller, je näher die Verwandtschaft ꝛc. ist. Es verhält sich das ähnlich wie bei der Verwandtschaft und Klangweise der Töne, wonach beim Singen ꝛc., z. B. gleiche und verwandte Töne eines Pianos mitklingen, zunächst die Oktav, dann die Quint, die Quart u. s. w. Zudem besitzen die aufgespeicherten Erinnerungsbilder je nach dem Wollen und Streben des Menschen sozusagen den Drang nach Neuem und Verwandtem, und deswegen treten jeder neuen Perzeption früher gehabte und inzwischen deponierte verwandte Vorstellungen entgegen. Das ist Apperzeption, welche ihre Tätigkeit insofern noch fortsetzt, als sie die neue Wahrnehmung zur Vorstellung leichter und deutlicher erheben hilft und sie bei entsprechendem Anlaß mitreproduziert.

2. Welches sind nun die natürlich methodischen Stufen der Perzeptions- und Apperzeptionsvorgänge?

Die I. Stufe, die Vorbedingung für das Ganze, ist die Vorbereitung, besser gesagt die Hinbereitung, auch geistige Sammlung, Bereitschaft oder Rezeptivität, Interesse, Konzentration der Seele, geistige Disziplin genannt. Der Lehrer muß es verstehen, den Schüler einerseits auf das von ihm Vorzutragende hinzubereiten, hinzulenken, durch geeignete geistige Lockung das Innere des Schülers unwillkürlich auf die Sache des Unterrichts vorzubereiten, zu interessieren; andererseits muß man durch ruhige und konstante Disziplin das Kind veranlassen, daß es auch noch willkürlich seine geistigen Kräfte zusammenzuhalten sucht und jede Zerstreuung und Oberflächlichkeit zu bannen lernt, was ja zugleich ein immenser Vorteil für die Erziehung ist.

Die II. Stufe ist die der Anschauung, welche selbstredend möglichste Anschaulichmachung von seiten des Lehrers, der Person, möglichste Anschaulichkeit der Sache voraussetzt. Die Veranschaulichung ist manchmal sehr schwer, namentlich in abstrakten Fällen, welchen nach Kellner immer die Übersetzung in die Wirklichkeit vorausgehen muß. Ein Kind weiß z. B. nicht, was Tugend ist, und wenn man zehnmal definiert. Zeige ihm die Tugend an einer Erzählung oder an geschichtlichen Personen, an Abel, am ägyptischen Joseph, am göttlichen Heilande! Die Anschaulichkeit der Gegenstände selbst sollte nur in denkbar unmöglichen Fällen zu leiden haben, es soll nicht nur das wirkliche Anschauen der Sache mehr und mehr ermöglicht, sondern auch fast ausschließlich nur das in der Schule behandelt werden, was eine wirkliche Anschauung zuläßt. Ganz besonders hüte man sich vor dem sogenannten Bilderkultus; man bedenke, daß das Bild nie eine vollkommene Vorstellung geben und nur dazu dienen kann, das Erinnerungsbild der Ganglienzelle leichter wachzurufen. Alle Veranschaulichungsweisen außer der vor dem Gegenstand in natura: durch Modell, Bild, Beschreibung, Vergleichung ꝛc. fallen im Grunde genommen in das Gebiet der Apperzeption, aber nicht in das der Perzeption. Man mache sich also den Sach- und Anschauungsunterricht ja nicht bequem, indem man wähnt, mit Bildern und Worten soviel auszurichten als mit den Sachen selbst.

Die Anschauung durch die Schüler ist nun

a) eine äußere und b) eine innere.

Die äußere Anschauung verlangt normale Sinneswerkzeuge und die innere gesunde Sinne und Nerven. Hier gilt der alte bekannte Satz des Comenius: Nihil est in intellectu, nisi quod antea fuerit in sensu. Sind aber auch die Sinne außen und innen nicht ganz richtig, so wird ein verständiger Lehrer die Anschauung dennoch richtig zu bewerkstelligen suchen. Und da wird es ihm besser erscheinen, nach innen zu helfen, als wenn beispielsweise die Schüler kurzsichtig oder schwerhörig sind. Es können nämlich bei den Perzeptionsvorgängen verschiedene Fälle eintreten. Ist die Perzeption nicht stark genug, dann muß länger bei der Auffassung verweilt werden. Ist die Nervenbewegung eine träge, so muß sehr laut und klar, langsam und vernehmlich, wenig und gut doziert werden, also nun multa sed multum. Sind endlich die Ganglienzellen nicht treu und sicher reproduktionsfähig und die Assoziationsbahnen holperig und behindert, so gilt doppelt der Satz: Repetitio est mater studiorum. Hiemit leitet uns also die Natur der meisten Schüler, der Schwachen und geistig Unbeholfenen auf die zwei übrigen Stufen, auf Erkenntnis und Übung hin.

Die III. Stufe in Erkenntnis, Verständnis und Begriff verlangt vorwiegend Apperzeptionstätigkeit, so wie die II. vorwiegend Perzeptionstätigkeit ist. Das Einführen in das Verständnis ist um so wirksamer und leichter, je mehr man Konzentration und Assoziation in den Unterricht hineinzutragen weiß. Vor allem muß die Konzentration im engern Sinn des Wortes, die Verbindung des Nächsten und Nahen beobachtet und befolgt werden. Wie beim Magneten die Eisenspänchen der Anziehungskraft folgen, so müssen alle geistigen Kräfte sowohl als auch alle Vorstellungen, die im Geiste deponiert sind, vom neu Dargebotenen angezogen werden. Man übersehe daher die Vorteile der Apperzeption nie. Wer es z. B. versäumt, auf der Fibelstufe die Ähnlichkeit großer und kleiner (V, v), gedruckter und geschriebener Buchstaben (M, N) oder solche in ihrer Form und Aussprache (O, i) möglichst zu verwerten, der wird schwer arbeiten. Wer ferner nach dem ersten Rechnen innerhalb 10 die folgenden Operationen in 100 und 1000 nicht an Hand der ersten Rechenbegriffe vollziehen wollte, so daß die Perzeption des Neuen in

	Perzeption	Apperzeption
z. B.	60 + 20 = 80	6 + 2 = 8
	34 + 5 = 39	4 + 5 = 9
	300 + 400 = 700	3 + 4 = 7
	320 + 460 = 780	32 + 46 = 78 (oder 3 + 4 H = 7 H u. 2 + 6 = 8 Z).

100 oder 1000 nicht fortwährend durch die Apperzeption der vorhandenen ersten Begriffe getragen und unterstützt wäre, der würde fast vergebliche Mühe haben, wenn nicht die Kinder glücklicherweise ihrer geistigen Natur gemäß bei der etwa zugemuteten Art und Weise von Perzeption selbst apperzipieren würden. Gerade in dieser Gegend unserer herrschenden Methode ist eine große Lücke, gerade hier liegt ein großer Mangel des unserm Zeitalter eigenen schnelleifrigen Unterrichtes, des geisttötenden Verbalismus und Formalismus. Der Schüler perzipiert wohl manchmal gut, aber zur Apperzeption wird er weder angehalten noch wird ihm genügend Zeit dazu gelassen. Mit anderen Worten: Die Vorstellungen werden veranlaßt und geweckt, aber nicht zum Abschlusse gebracht. Das Letztere ist die leider so wenig verstandene Apperzeptionstätigkeit. Alles eilt, und niemand weilt. Wie vieles wird angeklebt und eingetrichtert, wie vieles aufgedrungen und gepfropft!

Die IV. und letzte Stufe ist die der Einübung. Die Einübung ist a) eine nähere und b) eine fernere oder Anwendung. Die nähere Übung besteht darin, das Neue tüchtig festzuhalten und zu verbinden; die entferntere Übung dagegen muß von dem Aufbewahrten Gebrauch machen und sich zu jedem Neuen wieder genau so verhalten wie ehedem zum Letztgewonnenen, also wieder apperzipieren. Wie ein richtiger Geschäftsmann seinen neuen Gewinn immer wieder dazu benützt, um sein Geschäft und dadurch auch seine Vorteile zu vergrößern, so muß es auch der Lehrer mit dem geistigen Fortschritt seiner Schüler machen. Also nicht neuer Stoff sei neue Plage, sondern neuer Stoff sei neuer Vorteil; das ist die wahre Devise. Es ist ja bekannt, daß durch Übung jede geistige Tätigkeit bis zum schlechtweg genannten Mechanismus gesteigert werden kann; doch ist dies im Grunde genommen kein Mechanismus, denn dies kann es in Rücksicht auf den freien Willen im Menschen absolut nicht geben und soll es dies auch nicht; die geistige Tätigkeit kann nur so sicher und treu geübt sein, daß sie sich auch auf den leisesten Reiz oder auf das geringste Wollen hin mit Leichtigkeit vollzieht. Es ist hieraus ersichtlich, wie verantwortungsvoll der bloße Mechanismus, das Dressieren und äußere Einprägen ist.

Beherzigen wir also zum Schluß noch die Worte unseres göttlichen Lehrmeisters, die sich hier sowohl für uns als die Schüler anwenden lassen: „Sammelt euch nicht Schätze, die Rost und Motten verzehren,

sammelt euch solche, die für Zeit und Ewigkeit bestehen!" Ja, gib dem Schüler, was du ihm geben sollst, eine innere feste Anschauung und Bildung, aus deiner Pflicht erweckt, aber nicht ein Wissen und Können, wo die Ehrsucht dahinter steckt. Oberschulinspektor E. Herrmann-Würzburg.

5. Der Lehrplan und die Forderungen der Neuzeit an die Volksschule.

Wenn der mutige Afrikaforscher mit seinem Stabe aus dem schwankenden Schiffe steigt und seinen Fuß auf das feste Land setzt, dann ist ihm nichts weiter gewiß, nichts weiter zuversichtlich als sein Mut und seine Ausrüstung. Alles andere ist ungewiß und in tiefes Dunkel gehüllt. Er kennt nicht oder vielleicht doch höchstens in allgemeinen Umrissen das Land, das er durchwandern will, die Menschen, die er studieren will, die Tiere und Pflanzen, die er kennen lernen will, und die Gefahren, die seiner auf Schritt und Tritt harren. Ob er ans Ziel kommt, ist fraglich, recht fraglich, und es gehört ganz der Mut eines Forschers dazu, den Weg anzutreten.

Anders liegt die Sache für seinen Nachfolger. Dessen Ausrüstung ist viel vollständiger und zweckentsprechender, weil zu ihr nicht bloß die Karten gehören, die sein Vorgänger während des Marsches entworfen hat, sondern auch die vielfachen und geordneten Aufzeichnungen desselben über Land und Leute, Tiere und Pflanzen. Bevor er seine Reise antritt, hat er sich nach allen Seiten hin orientiert und für alle zu erwartenden Schwierigkeiten die nötigen und richtigen Vorkehrungen getroffen. Sein Marsch durch den dunklen Erdteil ist daher viel bequemer und die Erreichung seines Zieles bedeutend sicherer.

Was sollen uns nun diese beiden Forscher lehren? Wir wollen sie in Vergleich stellen mit zwei jungen Lehrern, die, ausgerüstet mit allem nötigen Wissen und Können, voll Mut die Reise durchs Amtsleben antreten. Der eine sitzt an seinem Arbeitstische und zerbricht sich den Kopf darüber, was er am nächsten Schultage seinen vier, fünf Abteilungen von seinem Wissen und Können bieten soll. Er befindet sich in der Lage des ersten Reisenden; denn ihm ist bei seinem Amtsantritte nichts übergeben worden, was ihm als Grundlage für seine Schularbeit dienen könnte, besonders nicht das, was ich mit der Karte vergleichen möchte, die auf Grund der ersten Reise entstanden ist, ein Lehrplan und die dazu gehörige Stoffverteilung. Höchstens hat er in seinem Schulschranke das Tagebuch

des Vorgängers vorgefunden; aber das ist meistens auch von jemand geführt worden, der den Schulweg schon öfters zurückgelegt und einerseits die Hindernisse kennen gelernt, die er bietet, andererseits aber die Vorteile erprobt hat, die ein bequemes Überwinden dieser Hindernisse ermöglichen, so daß auch dieser Fund ihm keine zuverlässige Stütze werden kann. Er steuert deswegen mehr oder weniger ins Ungewisse hinein, und da er noch nicht erfahren hat, daß der Schulkarren von einem ungeschickten Führer viel langsamer geschoben werden muß als von einem geschickten, wenn die Insassen nicht in Gefahr kommen sollen, hinausgeschleudert zu werden, so geht's ihm in der Regel viel zu langsam. Er überanstrengt sich, wird leicht ungeduldig, greift zum Stocke, wie der hitzig gewordene Rosselenker zur Peitsche und macht sich und den Kindern die Arbeit sauer.

Der andere Kollege ist glücklicher daran; denn ihm ist bereits vorgearbeitet worden, und das Arbeitsergebnis liegt als Lehrplan und Stoffverteilung im Schulschrank. Er arbeitet vom ersten Schultage ab an der Hand der im Lehrplan und in der Stoffverteilung liegenden Erfahrungen seines Vorgängers, geht deshalb langsam und bedächtig vor und erspart sich und den Kindern manche unangenehme Stunde. Während der erste also von Tag zu Tag *vor*denken muß, um sich den Pfad durchs Schulleben zu ebnen, und *nach*denken, um nach der Tagesarbeit seine Erfahrungen zu sammeln und niederzuschreiben und sie auf diese Weise für den zweiten Gang dienstbar zu machen, hat der zweite nur die ihm in dem Arbeitsergebnis des Vorgängers vorgezeichnete Wegstrecke zu überlegen und nach Arbeitsschluß seine eigenen Beobachtungen mit denen, die ihm übermittelt sind, zu vergleichen, um zu einem für ihn und seine Schule annähernd brauchbaren Material zu kommen. Es ist darum wohl nicht fraglich, wer von beiden die schwerere Arbeit zu bewältigen hat, auch nicht fraglich, wer von ihnen nach Jahresschluß zum Ziel gekommen ist, zumal der zweite in seinen ererbten Vorarbeiten allerlei Ankündigungen der Gefahren und daneben auch mancherlei Winke findet, wie man denselben am besten ausbiegen oder sie beseitigen kann.

Es ist nun freilich auch etwas Schönes, etwas, was das Selbstbewußtsein stärkt und das Können, die Sicherheit und Schlagfertigkeit übt und erzielt, wenn man keinen Vorarbeiter hat und sich den Weg durchs Amtsleben selbst bahnen muß, und wir wollen deswegen ohne weiteres niemand bedauern, der vom ersten Arbeitstage an seine ganze

Kraft einsetzen und seine ganze Zeit darauf verwenden muß, um sich selbst die Bürgschaften für einen guten Erfolg zu schaffen — sind doch gerade aus so gestellten Männern die Führer, Entdecker und Erfinder hervorgegangen! — aber es ist doch nur ein geringer Prozentsatz aller das Seminar verlassenden jungen Männer geistig so hoch veranlagt, „Selbstmann" werden zu können, wie ja auch nur wenige Männer die wirkliche Befähigung zu einem Afrikaforscher besitzen. Auch ist der Weg zum „Selbstmann" arbeitsreich und führt nur durch schwere Niederlagen, nämlich durch schwere Irrtümer, zum Ziele, und diese Niederlagen siegreich überwinden, das ist ebenfalls nicht jedermanns Sache.

Aus diesem Grunde wäre es in hohem Grade unklug, unsere jungen Kollegen auf diesen Weg des Pfadfinders zu stellen, unklug auch in bezug auf die ihnen anvertrauten Kinder. Wir können und dürfen nicht von dem Durchschnitt verlangen, was nur wenige Auserwählte zu leisten imstande sind, und *werden einen schweren Fehler vermeiden, wenn wir den jungen Anfängern bei ihrem Amtsantritt die Arbeiten ihres Vorgängers in Gestalt eines gut durchdachten Lehrplans in die Hand drücken*, der mit genauer Erwägung aller Besonderheiten gearbeitet worden ist, die gerade ihre Schule zeigt.

Ein doppelter Umstand also spricht dafür, daß jede Schule nicht bloß einen Lehrplan überhaupt, sondern ihren eigenen, besondern hat, das ist einmal die geringe Zahl der geborenen Pfadfinder und sodann die Möglichkeit, daß sich auch der Durchschnitt vom ersten Augenblicke des Amtslebens an gründlich orientieren und das gesteckte Ziel erreichen kann. Zwar bedingt auch dieses Studium des Lehrplans eine tüchtige und dauernde Arbeit, die nicht eher geleistet ist, als bis das gesamte Material beliebig frei verfügbar und vollständig durchdacht ist; aber es ist leicht im Vergleiche zu der Arbeit, die für den jungen Mann in dem Aufbau eines Lehrplans und in der Zerlegung desselben in Tagesarbeiten steckt, und zwar deshalb leicht, weil die *Ausarbeitung des Lehrplans Erfahrung voraussetzt*, die dem jungen Kollegen aber noch ganz abgeht, wenn er auch schon in der Seminar-Übungsschule ein paar Monate lang in praktischer Arbeit gestanden hat. Ist er nun aber doch gezwungen, trotz seiner Unerfahrenheit sich diese Grundlagen für die Schularbeit selbst zu schaffen, so geht's ihm wieder wie dem ersten Forscher, der auf Grund der alten Landkarte

oder auf Grund der phantastischen Vorstellungen eines Geographen, der nie Europa verlassen hat, oder auf Grund der Beschreibungen ähnlicher Reisen eine Karte für seine Wegstrecke zu zeichnen versucht: er macht schon am ersten Tage die Beobachtung, daß sein Idealweg ganz und gar nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Und erlassen kann ihm diese Arbeit nicht werden, ebensowenig wie dem Reisenden die Aufteilung seines Weges in soviel Tagesstrecken, als er sich vorgenommen hat; denn sie ist immer noch besser als gar keine, weil sie eine Vorarbeit ist und nur verbessert zu werden braucht, um schließlich zu einem Plane zu kommen, der den gegebenen Verhältnissen wirklich entspricht. Sie wird ja im zweiten Amtsjahre und auch noch im dritten mancherlei Veränderungen erfahren, weil in der Arbeit des Lehrers Schwingen wachsen; aber erlassen kann sie ihm niemals werden, wenn der junge Kollege nicht demjenigen Wanderer gleichen soll, der sich seine Wegstrecke nur von Tag zu Tag und das auch nur flüchtig und im letzten Augenblicke überlegen oder auch bloß ansehen wollte. Er so wenig wie dieser würde sich davor schützen, entweder das Ziel zu schnell zu erreichen und dabei viele schöne merkwürdige und oftmals notwendig zu beachtende Dinge zu übersehen, oder aber in der vorgenommenen Zeit gar nicht ans Ziel zu kommen, weil er entweder zu kurze Wegstrecken gemacht oder aber bei den Sehenswürdigkeiten, selbst bei den minder wichtigen, zu lange verweilt hat. Darum muß unter allen Umständen auch da, wo kein Lehrplan mit seiner Stoffverteilung vorhanden ist, selbst der junge und unerfahrene Kollege an die Aufstellung desselben herangehen. Mag er sich bei seinen Nachbarkollegen und auch in Büchern nach Grundlagen zu derselben umsehen; mag er ferner, weil diese Grundlagen speziell weder für ihn noch für seine Schule gemacht worden sind, an jedem Tage die Erfahrung machen, daß sein idealer Plan und seine Schularbeit gar nicht übereinstimmen wollen; mag er sogar auch mißmutig darüber werden, daß er trotz seiner schwachen Kräfte in die Rolle des Pfadfinders gedrängt worden ist: auch hier führt Ausdauer ans Ziel, und endlich ist eine Grundlage fertig, die für ihn und seine Schüler paßt und die ihm bei der Schularbeit ein sicherer Führer ist. Mit Freude und Stolz wird er seine Leistung betrachten, wenn er den letzten Federstrich getan hat: eine hohe Befriedigung wird ihn beseelen, und mit größter Sicherheit, die ihn auch bei der Arbeit selbst keinen Augenblick verläßt und diese deshalb nicht wenig fördert und erleichtert, überblickt er seinen Weg. Fährt er nun fort, seine

Erfahrungen zu sammeln und im folgenden Schuljahre zu verwerten, dann liegt der Schulweg mit seinen Tagesstrecken klar vor ihm, dann werden der unbekannten und nicht vorgesehenen Gefahren immer weniger, dann kommt er der Möglichkeit näher, auch die angrenzenden Gebiete zu durchstreifen, um auch ihre oft überraschend wirkenden Schönheiten und Sehenswürdigkeiten kennen zu lernen, dann entdeckt er auf allen Unterrichtsgebieten immer neue wirkungsvolle Ausguckpunkte, und dann wird ihm und seinen Schülern von Jahr zu Jahr die Arbeit leichter und interessanter.

So bewirken also der Lehrplan und die richtige Durcharbeitung desselben Vorteile über Vorteile: sie machen dem Lehrer die Arbeit leichter, verbürgen die Erreichung des Zieles, machen den Schülern die Schularbeit interessant und heben deswegen unstreitig die Leistungsfähigkeit und das Bildungsziel der Schule.

Nachdem ich so nachzuweisen versucht habe, daß der Lehrplan und seine Stoffverteilung ein notwendiges Zubehör für jede Schule ist, das gründlich durchgearbeitet und von jedem Lehrer genau beachtet werden, ja später von ihm mit voller Berücksichtigung seiner eigenen Kraft, seines Schülermaterials und aller anderen seine Schule betreffenden Verhältnisse, wenn nicht neu aufgestellt, so doch wenigstens ergänzt werden muß, um zu einer Marschroute zu gelangen, die besonders für ihn und seine Schule paßt, werde ich die Grundsätze entwicken, die bei der Aufstellung desselben zu beachten sind.

Wer den von mir oben ausgeführten Vergleich zwischen dem Lehrplane und seiner Stoffverteilung einerseits und den Karten und Tagebuchaufzeichnungen aller Art, die auf Grund einer Reise durch einen unbekannten Erdteil entstanden sind, andererseits, gelten läßt, der wird nun auch die Folgerungen aus diesem Vergleiche ziehen, umsomehr, da sie einfach sind und gleichsam auf der Haud liegen. Was verlangen wir von den Karten und Aufzeichnungen des Forschers? Nun wohl zuerst, daß sie wahr sind. Was wirklich erlebt ist, das soll der Reisende am Abend niederschreiben, nicht was er sich dachte zu erleben, auch nicht, was er für notwendig hält, um seine Tat als etwas Heldenhaftes oder Abenteuerliches hinzustellen. Und sollte schließlich nach der Reise die Bearbeitung seines Materials auch ein weniger großes, staunenswertes Glanzstück ergeben, es hat doch den Vorzug des Wahren, Tat-

sächlichen und Zuverlässigen, und der Nachfolger kann sich ganz und gar darauf verlassen.

Dasselbe ist nun auch in erster Linie von einem guten Lehrplane zu verlangen; auch er muß wahr sein. Nicht was sich unter den günstigsten Umständen erreichen läßt, soll er bieten, sondern was tatsächlich erreicht werden kann. Die weitverbreitete Ansicht, daß der Lehrplan gleichsam ein Ideal-Lehrplan sein, also mehr enthalten muß, als erreicht werden kann, ist meiner Meinung nach grundfalsch. Denn da der junge Amtsgenosse nicht unterscheiden kann, was erreicht werden muß und was erstrebenswert ist zu erreichen, so verhindert ihn sein Lehrplan daran, ans Ziel zu kommen. Oder aber es wird ein solcher Lehrplan dem ungetreuen Arbeiter zur Verteidigungswaffe, indem dieser alles, was seine Schüler wissen müssen, aber nicht aufweisen können, als das Erstrebenswerte, als dasjenige hinstellt, was sein Lehrplan an idealen Forderungen enthält. Der Lehrplan soll nun aber für die Schule kein Hemmnis und für den ungetreuen Lehrer keine Verteidigungswaffe, sondern er soll zuverlässig sein, und der junge Lehrer soll sich ganz auf ihn verlassen können. Er wird ja freilich dann ohne jede Phantasie und ganz auf Grund des Tatsächlichen, des Wirklichen entstehen und darum auch fast schmucklos scheinen und kein Glanzstück sein, aber er hat dafür den Vorzug, daß er wahr ist, und dieser Vorzug ist für den Kenner sein größter Schmuck.

Von dem Forscher verlange ich ferner, daß er einfach und gemeinverständlich berichte. Mag er, wenn er dadurch seinem Ehrgeize genugtun kann, in allem, was er für das leselustige Publikum schreibt, das nun einmal das Abenteuerliche liebt und das Verdienst des Forschers um so höher stellt, als seine Erlebnisse der Einbildung des Lesers nahekommen, mag er in allen diesen Schriftsätzen die Wahrheit mit möglichst vielem und glänzendem Flitterwerk behängen — die Welt will es so —; was er aber für seinen Nachfolger arbeitet, das soll schlicht und einfach sein. Hier ist der gemeinverständlichste Ausdruck am besten, hier jedes schillerndes Beiwerk unnütz, hier die kürzeste und einfachste Darstellung am wertvollsten. Nicht soll sich der Nachfolger das Körnchen Wahrheit aus den vielfachen Umhüllungen herausarbeiten müssen, ihm soll die Wahrheit möglichst einfach gegeben werden.

Dies auf die Schulverhältnisse angewendet, ergibt für den Lehrplan, daß er ebenfalls einfach und gemeinverständlich geschrieben

sei. Nichts wäre verhängnisvoller für den Anfänger, als wenn sein Lehrplan mit allem möglichen Aufputz versehen wäre, der die Durcharbeitung erschwert und schwache Naturen mutlos macht, weil sie im ersten Augenblicke das Flitterwerk vom Golde nicht unterscheiden können. Nicht erarbeiten wollen wir uns aus dem Gebotenen einen brauchbaren Faden, er soll blank und klar vor uns liegen.

Zum dritten muß das Material, das uns der Forscher nach seiner Reise bietet, vollständig sein. Wie wir von ihm verlangen, daß er unwahre und die Wahrheit umhüllende Zusätze vermeide, so müssen wir von ihm auch erwarten, daß er alles biete, was er erlebt hat. Nichts soll er für sich behalten, alles soll er der Öffentlichkeit übergeben. Zu verlangen, daß der Leser seiner Mitteilungen die Kunst verstehen solle, zwischen den Zeilen zu lesen, ist entschieden unklug. Selbst die kleinsten Dinge sind zu verzeichnen, sobald sie für eine zweite Reise Wert haben.

Auch der Lehrplan soll vollständig sein. Es wäre falsch, ihn nur in groben Zügen zu entwerfen und von dem jungen Lehrer zu verlangen, ihn zu vervollständigen. Zu der biblischen Geschichte gehören z. B. der Spruch, das Lied und das Katechismusstück und zu den realistischen Stoffen die inhaltlich verwandten Gedichte, soweit sie das Lesebuch aufgenommen hat. Diese notwendigen Zubehörstoffe im Lehrplane an der richtigen Stelle nicht angeben wollen, heißt meiner Meinung nach ihn unvollständig aufbauen, heißt aber auch, von dem jungen Kollegen ein Lesen zwischen den Zeilen fordern, das er einfach nicht oder doch nur unvollkommen leisten kann. Einzig und allein der vollständige Lehrplan läßt die Vorteile ganz erkennen und ausbeuten, die in der Zusammenstellung der verwandten Stoffe liegen und sich aus ihrer gegenseitigen Erklärung ergeben.

Ich verlange in erster Linie also dreierlei von einem Lehrplane: er sei wahr, einfach und vollständig. Mit dieser Forderung aber treffe ich hauptsächlich nur die Form, weniger den Inhalt. Um diesen festzustellen, genügt unser bisheriger Vergleich nicht mehr; da müssen wir uns nach etwas anderem umsehen, das uns führt. Dieses andere ist die Aufgabe der Familie dem Kinde gegenüber und die Stellung der Schule als der einer Hilfsanstalt der Familie. Wenn andere Bearbeiter unseres Themas sich als Grundlage den Satz zurechtlegen: „Die Schule hat in Hinsicht auf den Kulturstandpunkt des Volkes dies und das zu tun", ohne dabei

Rücksicht zu nehmen auf die Aufgabe der Familie dem Kinde gegenüber und auf die Stellung der Schule zu der Familie, so halte ich das für vollständig verfehlt und zugleich — anmaßend. Sie wollen nämlich der Schule eine Stellung zuweisen, die sie niemals haben darf, weil sie sonst ihres natürlichen Charakters als Hilfsanstalt entkleidet und zum Vormunde über die Familie gesetzt wird. „L'État c'est moi!" ist ihre Grundlage, und die Familie ist ihnen nichts anderes mehr als die Anstalt, die ihnen das Material liefert, an dem sie als Kulturbrecher ihre Kunst üben. Die Familie ist aufs Trockene gesetzt; denn sie soll bereits soweit entartet sein, daß sie das Mitleid erregt und in Bezug auf die Erziehung nichts mehr leisten kann. Darum müsse der Volksschullehrerstand in die Bresche springen und das Volk vor dem Untergange schützen. Daß aus dieser Auffassung von der Stellung der Schule dem Lehrerstande eine Verantwortlichkeit sondergleichen erwächst, daß man selbst dadurch den Feinden der Schule die gefährlichste Waffe in die Hand drückt, weil die Schule ohne die Vorarbeit und kräftigste Mithilfe der Familie absolut nicht imstande ist, die ihr von solchen Schwärmern zugeschriebene Arbeit zu leisten, daß in dieser absichtlichen Zurückdrängung der Familie und der Charakterisierung der Schule als eines unfehlbaren Universalmittels gegen alle sozialen Schäden der Gegenwart die lächerlichste Anmaßung liegt, die es gibt, das alles kümmert diese Weltverbesserer nicht. Mir aber ist das alles höchst unangenehm und mit mir allen Standesgenossen, die denken können und durchaus nicht den Ehrgeiz haben, die Familie bevormunden, also mehr sein zu wollen, als sie sind, nämlich treue zuverlässige Helfer der Eltern, die gern auf dem Posten stehen und arbeiten, auf den sie gestellt sind. Es ist nun einmal naturgemäß die Familie die Hauptanstalt und die Schule nur eine Hilfsanstalt, und wer diese Stellung der beiden Institute vertauschen will, weil es Väter und auch Mütter gibt, die in kultureller Beziehung nicht auf dem Standpunkte stehen, den sie als die Haupterziehungsfaktoren einnehmen müßten, der tut weder der Menschenbildung überhaupt noch der Schule im besonderen einen Dienst. Es ist Pestolozzi niemals eingefallen, die Familie als Erziehungsfaktor zu mißachten. Eher dränge man dahin, künstliche Familie, d. h. Anstalten mit familiärer Einrichtung, zu schaffen und ihnen solche Kinder zu überweisen, die in der eigenen Familie verwahrlost werden, als die Familie im allgemeinen ihrer natürlichen Aufgabe zu entheben und dadurch ihre Kraft zu

brechen, sie lahm zu legen und dadurch für die Erziehung des Menschengeschlechtes nach und nach wertlos zu machen. *Nicht die Nichtachtung der Familie und ihres Einflusses auf das heranwachsende Geschlecht sei die Losung für jetzt und alle kommenden Tage, sondern die Schärfung des Pflichtbewußtseins der Eltern durch die Erkenntnis der vor Gott und Menschen verantwortlichen Stellung.* Entlaste man die Familie nur immer weiter von den Pflichten, die sie den Kindern gegenüber hat, und man wird, entsprechend der Erfahrung, daß nur im Streben die Kräfte wachsen, bald dahingekommen sein, daß sie unfähig geworden ist, dieser ihrer Pflicht zu genügen. Man wird außerdem die Beobachtung machen, daß sich einerseits die Familienbande lockern, was einen unheilvollen Einfluß auf Gesellschaft, Staat und Kirche ausüben muß, und daß andererseits von allen Seiten auf die Schule gescholten wird, weil sie nicht leistet, was von ihr erwartet wird.

Die Aufgabe der Familie dem Kinde gegenüber läßt sich kurz dahin bezeichnen, daß Vater und Mutter als die Erzeuger dafür sorgen, daß das Wesen, dem sie das Leben gaben, an Leib und Seele gedeiht, zweckmäßig erzogen wird und an die Stelle kommt, an der es sich seiner Begabung nach am wohlsten fühlt und sich ernähren kann. Diese Aufgabe ist für unsere Vorfahren, die ja in den denkbar einfachsten Verhältnissen lebten, leicht gewesen; sie ist in demselben Maße schwieriger geworden, als sich unser deutsches Volk aus der Stufe der Patriarchenzeit zu der heutigen Kulturstufe des Eigentumsbegriffs und der Arbeitsteilung erhoben hat, und hat einen solchen Schwierigkeitsgrad erreicht, daß sie die Eltern allein nicht mehr lösen können. Da treten ihnen nun allerlei Helfer unterstützend zur Seite, und unter ihnen nimmt nicht die kleinste Stelle die Schule ein. Andere Helfer, wie die Kirche, die Werkstatt, das Bureau, das Kontor, der Turnverein und die Kompanie greifen auch tapfer zu und suchen den Menschen leiblich und geistig soweit zu fördern, daß er allen Forderungen, die ihm aus seinem eigenen Leben und aus dem Zusammenleben mit seinen Mitmenschen und auch seinen anderen Mitgeschöpfen erwachsen, gerecht werden kann; aber sie greifen erst später ein, wenn sich das Band zwischen Eltern und Kind schon etwas gelöst hat, während die Schule das Kind zur allseitigen Ausbildung bezw. Vorbildung übernimmt, wenn dieses Band noch straff ist und durch die

Sorge für das leibliche Wohlbefinden und die Freude am Erwachen und Erstarken des geistigen Lebens des heranwachsenden Menschen straff erhalten wird. Aus diesem Grunde und auch aus dem andern, daß die Schule nach einigen Stunden Arbeit das Kind immer wieder an die Familie zurückgibt, erklärt es sich, daß die Schule, der das Kind durch die Mutter zugeführt wird, mit der Familie viel nähere und innigere Berührungspunkte hat, als jede andere Hilfsanstalt, der es der Vater überweist. Hieraus erklärt es sich aber auch, daß die Schule vom Elternhause nicht für Dienste herangezogen wird, die irgend eine andere der mannigfachen Hilfsanstalten dem Kinde erweisen soll. Soweit darum eine Schulanstalt nicht selbst dem Broterwerbe unmittelbar dient wie die Fachbildungsinstitute, darf sie auch nicht mit einer anderen Hilfsanstalt in Wettbewerb treten, um vorweg leisten zu wollen, was dieser selbst und ausschließlich vorbehalten und übertragen worden ist. Überdies ist die ihr überwiesene Arbeit gerade groß genug, als daß sie noch Zeit und Kraft für andere Dinge gewinnen könne, für die sie übrigens meistens auch gar nicht ausgerüstet ist.

Die Schule hat als Hilfsanstalt der Familie nun die Aufgabe bekommen, die Kinder mit den allgemeinen Bildungsmitteln bekannt zu machen und dabei ihr Geistesleben nach jeder Hinsicht zu pflegen. Nicht übertragen hat ihr das Elternhaus die Ernährung und Pflege des Körpers. Diese Sorge und Arbeit haben bis heute sich die Eltern vorbehalten, und wenn wir trotzdem im Turnen auch den Körper pflegen, wenn wir bei der Besprechung des menschlichen Körpers auch allerlei Gesundheitsregeln geben und bei dieser und jener Gelegenheit die Kinder eindringlich warnen, ihren Körper zu entkräften, und sie auffordern, ihre Glieder und Sinneswerkzeuge zu schonen und zu pflegen, so maßen wir uns damit nicht eine Arbeit der Eltern an, sondern suchen nur den schlechten Einflüssen zu steuern, die das Schulleben selbst auf den Körper des Kindes hat. Sobald aber die Sorge um die Entwicklung eines gesunden Körpers weitergeht, sobald Einrichtungen getroffen werden sollen, die außerhalb der Veranstaltungen der Schule liegen, sobald es sich außerhalb der Schulzeit um eine gemeinsame Körperpflege derjenigen Kinder handelt, die für ihre schulfreie Zeit keine Beschäftigung haben, hat die Schule keine Verpflichtung, sich dieser Fürsorge und Arbeit zu unterziehen, hat dazu auch keine Zeit und keine verfügbaren Kräfte. Die Pflege des Körpers zur Gesundung und die Beschäftigung

der Schuljugend während der freien Zeit kann niemals Sache der Schule werden. Darum gehören auch die Volks- und Jugendspiele, mit denen man so gern den bereits überreichlich bepackten Schulkarren belasten möchte, nicht in den Rahmen der Schularbeit. Sie können außerdem von jedermann geleitet werden, der turnerisch ausgebildet ist, und erfordern keineswegs einen allseitig für das Schulleben ausgebildeten Lehrer. Auch aus diesem Grunde verweise ich die Volks- und Jugendspiele aus dem Lehrplan der Volksschule und erwarte, daß das Elternhaus oder die geeignete Hilfsanstalt, die Turnerei, oder diejenigen Personen und Behörden, die sich berufen fühlen, das Elternhaus an seine Pflicht zu erinnern und zu schieben, Veranstaltungen treffen, sie zu pflegen. Greift man nun bei der Einrichtung einer solchen Veranstaltung auf den Leiter und durch diesen auf geeignete Lehrkräfte zurück, so ist das nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen; denn gerade diese Männer sind es, die auf dem Gebiete der Beschäftigung großer Kindermassen die weitgehendste Erfahrung gesammelt und im Dienste der Kindererziehung erprobt haben. Und warum soll ein Lehrer nicht auch dieser Hilfsanstalt angehören, freilich hauptsächlich in der Stellung des Führers, wenn er dazu Geschick und Lust hat und dafür besonders entschädigt wird? Wenn beides aber nicht der Fall ist, und wenn er durch diese Nebenarbeit zu sehr angespannt wird, so daß darunter seine Hauptarbeit auch nur im mindesten leidet, dann hat sich diese Hilfsanstalt nach anderen Kräften umzusehen. — Ich bin, soviel geht wohl aus dieser Darlegung hervor, kein unbedingter Gegner einer Veranstaltung, die außerhalb der Schulzeit die Körperpflege der Schuljugend treibt; ich meine nur, daß sie nicht in den Rahmen des Lehrplans, nicht in die Schularbeit gehört und daß die Lehrerwelt sich wohl bei der Einrichtung derselben beteiligen soll, nicht aber die mit ihr verbundene Arbeitslast übernehmen darf und kann. Wir Lehrer schlagen uns übrigens mit der Übernahme von Arbeiten, die nicht die Schule betreffen, selbst ins Gesicht, da wir mit ihr der weitverbreiteten Ansicht Nahrung geben, daß wir durch die Arbeit des Amtes lange nicht voll beschäftigt werden und darum auch nicht das Gehalt beanspruchen dürfen, das die geistig gleichgestellten Staats- und Gemeindebeamten beziehen. Wenn sich Kinder finden, die für diese besondere Körperpflege die nötige Zeit haben, dann mag man die Jugendspiele einrichten und auch die Lehrer heranziehen, die sich dazu eignen und heranziehen lassen wollen und können; was aber die Lehrer

dabei betrifft, so bitte ich hüben und drüben zuerst alles bedenken zu wollen, was ich soeben ausgeführt habe.

Sollte übrigens der Zweck der Volks- und Jugendspiele vollständig erreicht werden, dann dürfte mit der Entlastung aus der Schule die Gelegenheit, spielen zu können, nicht aufhören. Es müßten geeignete Spielplätze angelegt und besonders die Vereine, vor allem die dazu verpflichteten Turnvereine, dafür gewonnen werden, Spielzeiten einzurichten. So lange das Gesetz über „Sonntagsruhe" besteht, dürfte übrigens ein höchst wohltätiger moralischer Einfluß auf die Jugend ausgeübt werden, wenn es gelänge, die Gehilfen, Gesellen und Lehrlinge durch die Beschäftigung auf dem Turn- und Spielplatze von dem unheilvollen Kneipleben abzulenken.

Was ich über die Volks- und Jugendspiele und ihre Verbindung mit der Schule gesagt habe, das paßt auch ganz und gar auf das Allerneueste auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege, die Schulbäder. Auch sie dienen einzig und allein der Körper-, besonders der Hautpflege, haben also mit der Hauptaufgabe der Schule nichts zu tun und können ganz gut von den Eltern selbst oder von irgend welchen anderen Personen geleitet werden. Die Schule mit dieser mechanischen Hautpflege belasten wollen, ist eine Zumutung, die entschieden abgewiesen werden muß. Will man jedoch das Baden in engere Verbindung mit der Schule bringen, dann stelle man einen verheirateten Bademeister an, unter dessen Aufsicht die Knaben — die Mädchen baden unter der Leitung seiner Frau — in den Pausen und nach der Schulzeit baden können Wo übrigens Fluß- und Seebäder zur Verfügung stehen, da ist für die wärmere Jahreszeit das Baden im Schulhause vollständig überflüssig, und wo das nicht der Fall ist, da dürfte das Baden im Bassin durch die damit verbundenen Arbeiten für den Lehrer eine unmöglich zu leistende Arbeit sein.

Freilich ist das Baden für beide Geschlechter von überaus großer Wichtigkeit, vielleicht nicht minder wichtig als das Turnen, und darum sollte es unter allen Umständen von der Familie oder deren Vertretung gepflegt werden. Ich würde selbst befürworten, für jeden Ort die nötigen Badeeinrichtungen auch für die kältere Jahreszeit zu schaffen, die aber nicht bloß von den Kindern, sondern auch von den Erwachsenen benutzt werden könnten. Selbstredend dürften diese Anstalten, die übrigens jedermann unentgeltlich zur Verfügung stehen müßten, nur von den Gemeinden hergestellt werden, müßten auch, um nicht der

Zuchtlosigkeit Vorschub zu leisten. unter strengster Aufsicht stehen. Wie jetzt freilich das Baden betrieben wird, ist es in Rücksicht auf das Ganze völlig ungenügend. Die jetzigen Badeanstalten, wenn solche überhaupt vorhanden sind, sind entschieden zu klein, zu unbequem und zu teuer, und daher ist der Wunsch nach Schulbädern entstanden. Wenn aber erst dafür gesorgt sein wird, daß jedermann und zu jeder Zeit in bequemster Weise und ohne Kosten baden kann, dann wird auch der Wunsch nach Schulbädern verschwinden; denn er ist eben nicht aus einer verkehrten und unzeitgemäßen Schuleinrichtung, sondern einzig und allein aus dem Mangel einer guten und kostenlosen allgemeinen Badeeinrichtung zu erklären.

Durch diese Auseinandersetzungen bin ich nun freilich zunächst auf das Gebiet derjenigen Dinge geraten, die *nicht* in den Lehrplan hineingehören; aber ich glaube, daß wir es uns selbst und den uns anvertrauten Kindern schuldig sind, uns eingehend auch mit diesen Sachen zu beschäftigen. Oft genug ist uns ja von Enthusiasten in Wort und Schrift klar zu legen versucht worden, daß die Schule ihr Arbeitsfeld notwendig erweitern müsse, wenn sie sich auf der Höhe der Zeit erhalten wolle; warum wollen wir nicht einmal im Zusammenhange auch die Gründe wieder hören, die uns zu anderen Ansichten und Meinungen führen! Sie haben freilich den Reiz der Neuheit nicht für sich, und die Reformationssucht hat sie mit anscheinend beweiskräftigeren zu beseitigen versucht; aber sie stammen dafür aus der Grundlage der Volksschule und behalten darum für alle, die die Schule für immer als eine Hilfsanstalt der Familie ansehen, ewig hohen Wert. Ich weiß nun zwar, daß Enthusiasten nicht zu belehren sind; dennoch hoffe ich wenigstens für unsern Leserkreis, der Neuerungssucht einen unzerbrechlichen Riegel vor die Tür der Volksschule geschmiedet zu haben. Im folgenden werde ich mich nun zunächst der Frage zuwenden, ob der *Handfertigkeitsunterricht* berechtigt ist, seine Aufnahme in den Lehrplan zu verlangen, und hieran anschließend kurz auch die Gründe entwickeln, die gegen die Einführung der *Kochkunst* und einer *gesonderten Gesundheitslehre*, *Gesetzes-* und *Verfassungskunde* und *Volkswirtschaftslehre* sprechen.

Gehört der Handfertigkeitsunterricht zu den allgemeinen Bildungsmitteln und bezweckt er die Pflege des kindlichen Geisteslebens? Das ist die Frage, von deren Beantwortung unsere Stellung zu ihm abhängen muß. Gewiß mag es für die Kinder ganz interessant sein —

das Neue und Ungewöhnliche ist immer interessant — im Schulhause einen Raum zu finden, der anders aussieht als die Schulstube und den Charakter einer Werkstatt hat; gewiß mag es dem Knaben Vergnügen bereiten, wenn er unter den verschiedenen Werkzeugen wählen und das ergreifen kann, mit dem er sich bis dahin in seinen freien Stunden so gern beschäftigt hat; keineswegs auch zweifle ich daran, daß ein gewisser Prozentsatz der Schüler von diesem Unterrichte für seine Lehrjahre in der Werkstatt einen Vorteil hat, besonders derjenige Teil, der gern „scharwerkt" — für alle anderen Schüler aber ist er Spielerei und Zeitvertreib, die ich ihnen ja gern gönnen würde, wenn sie dabei nur nicht auf einen eingeschlossenen Raum mit allen seinen Nachteilen angewiesen wären. Doch nun zu der obigen Frage. Ein Bildungsmittel im weitesten Sinn des Wortes ist der Handfertigkeitsunterricht unstreitig, aber nicht ein solches, das alle Kinder kennen müssen, um den Kampf ums Dasein führen zu können, und das in erster Linie die Pflege des Geisteslebens bezweckt. Wieviel Knaben können denn von diesem Unterricht für später Vorteile erwarten? Doch nur diejenigen, die ins Handwerksleben übertreten, und auch nicht einmal diese alle; denn was soll etwa der zukünftige Schlosser und Schmied von den Vorübungen zur Korbmacherei, was der Schneider und Schuhmacher von den Vorübungen zur Buchbinderei oder zur Tischlerei! Für alle anderen, also für die späteren Arbeitsleute, Maurer, Zimmerleute, Töpfer, Landwirte, Kaufleute, Lehrer, Richter ꝛc. ist er nichts weiter als Spielerei und angenehmer Zeitvertreib und wird von dem Augenblick an lästig und verderblich, wo der Knabe sich lieber in freier, frischer Luft mit gleichaltrigen Spielgenossen herumtummeln möchte als im dumpfen, engen Raume die Schulzucht fühlen. Und was hat nun der Lehrerstand mit den Vorübungen für die verschiedenen Handwerke zu tun! Ist er etwa ein Mädchen für alles oder befindet er sich wohl gar im Besitze des Nürnberger Trichters? Wer das meinen sollte, dem will ich nur verraten, daß er sich zum Mädchen für alles nicht eignet und daß es einen Nürnberger Trichter nicht gibt. Wenn unter den Lehrern dieser oder jener gern „scharwerkt", nun dann mag er es, mag auch alle Knaben, die sich für seine Liebhaberei dauernd interessieren, zu sich heranziehen und unterweisen, wie ich es auch keinem Bienenzüchter, Rosenfreund und Obstbaumzüchter verarge, wenn er die Knaben, die am Zaune müßig stehen, einladet, sich die Arbeit ihres Lehrers näher anzusehen. Aber

aus der Liebhaberei eines einzelnen eine Notwendigkeit für alle machen und sie der Schule aufdringen wollen, halte ich für ganz verfehlt, und jeder Lehrer müßte sich mit aller Entschiedenheit dagegen sträuben, daß er irgend eine Liebhaberei zu der seinen machen soll.

Doch auch die andere Seite des Handfertigkeitsunterrichts wollen wir ins Auge fassen, nämlich die, daß er eine Vorschule für das Handwerk sein soll. Ist denn die Schule verpflichtet, für jeden Stand eine Vorschule zu gründen, und kann sie das auch nur? Ich meine unter allen Umständen nein; denn derartige Gründungen lassen sich weder mit dem Charakter der Volksschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt, noch mit der Ausbildung der Volksschullehrer in Einklang bringen. Was wir aber der Gesamtheit der Stände nicht zugestehen können, wollen und dürfen wir auch dem einen oder andern Stande nicht bewilligen. Brauchen die einzelnen Berufszweige eine derartige Anstalt, dann mögen sie sie sich selbst schaffen. Bisher haben sie eine solche nicht gebraucht, nicht einmal ein Verlangen nach ihnen gehabt, und ihnen von einem Nichtfachmann eine Anstalt aufzwingen wollen, aus der sie ihre Lehrlinge vielleicht ebenso gern nehmen, wie die Lehrer solche Kinder, die vor ihrem 6. Lebensjahre von einem Laien unterrichtet worden sind, halte ich für unnatürlich. Wie dann aber, wenn eine derartige Einrichtung den einzelnen Handwerksmeistern sogar Veranlassung bietet, über die Schule und ihre Lehrer herzuziehen, weil sie bei den Lehrlingen mehr vermuten, als sie finden, oder weil sie in derselben eine Konkurrenz fürchten, die ihnen ähnlich wie die Gefängnisarbeit den Broterwerb schmälert! Ich gebe auch dies zu bedenken, weil man eben, wenn man an dem Althergebrachten rütteln will, alles in Betracht ziehen muß.

Man hat nun den Handfertigkeitsunterricht, um seine Notwendigkeit zu begründen, in Parallele mit dem Unterricht in den weiblichen Handarbeiten gestellt und gemeint, daß man das, was man dem weiblichen Geschlechte bietet, dem männlichen nicht versagen darf. Dieser Grund aber ist ebenso flach wie der andere, daß man mit seiner Einführung der Kunstfertigkeit diene. Denn einmal hat der Lehrer mit weiblichen Handarbeiten nichts zu tun; sie sind anderen Personen übertragen worden und hängen mit der Schule nur insofern zusammen, als der Leiter der Schule die Aufsicht über dieselben hat und bei mehrklassigen Schulen versuchen muß, die Handarbeitsstunden so zu legen, daß sie in die Schulzeit fallen. Sodann verlangt das Leben

von allen Frauen, daß sie stricken, stopfen, häkeln und nähen können; darum nehmen auch alle Kinder an dem Unterricht teil. Ferner war bei seiner Einführung keine andere Hilfsanstalt vorhanden, an die man sich wenden konnte, um die Kinder in diesen Dingen für das Leben vorzubereiten. Und endlich gibt dieser Unterricht, wenn die Lehrerin in ihrem Ergeize nicht soweit geht, durch zu feine Arbeiten die Sehkraft der Kinder zu schwächen, niemals Veranlassung, auf die Schule und ihre Lehrer zu schelten oder die Konkurrenz derselben zu fürchten. Dazu ist es auch gar noch nicht ausgemacht, daß die Verbindung des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten mit der Schule natürlich sei. Ich würde es schon für viel natürlicher halten (für zweckmäßiger will ich nicht behaupten), wenn er aus dem Lehrplane und von dem Stundenplane der mehrklassigen Volksschule verschwände und in einer besonderen Handarbeitsschule getrieben würde, deren Leitung nicht einem Mann, sondern einer Frau oder einem Frauenausschusse überwiesen wäre, nicht aus dem allgemeinen Grunde allein, daß wir Männer von diesen Frauenarbeiten nichts verstehen, sondern auch aus dem besonderen, daß sich dann bei der Erkrankung der Lehrerin eine Stellvertretung ermöglichen läßt, während doch heutzutage in diesem Falle der Unterricht, der für die spätere Hausfrau von so großer Wichtigkeit ist, vielfach ausfallen muß. Würde diese Schule dann den Mädchen nach dem 14. Lebensjahre Gelegenheit bieten, sich im Stricken, Wäschenähen, Zuschneiden, Filieren und Klöppeln zu üben und auszubilden, dann würden wir nicht bloß gut vorgebildete Hausfrauen erziehen, sondern auch dem weiblichen Geschlechte ein Gebiet gewinnen, auf dem es seine überschüssigen Kräfte im Dienste der Menschenbildung verwerten könnte. — Aus allen diesen Gründen geht wohl hervor, daß eine Parallelisierung des Handfertigkeitsunterrichts mit dem Unterrichte in den weiblichen Handarbeiten lieber nicht versucht würde, da sie doch sehr zu seinen Ungunsten ausfällt.

Um nun noch einmal kurz zusammenzufassen, wie ich zu dem Handfertigkeitsunterrichte stehe, so meine ich: In ihren Lehrplan kann die Schule diesen Unterricht nicht aufnehmen. Glaubt sich ein Lehrer geschickt genug, seine Knaben für dieses oder jenes Handwerk zu interessieren und vorzubilden, so mag er es getrost tun. Ich habe auch nichts dagegen, wenn die dazu berufenen Institutionen des Handwerks, nämlich die Innungen, einen dahingehenden Versuch machen;

aber ein Unterrichtsgegenstand der Volksschule kann der Handfertigkeitsunterricht niemals werden, weil sich mit der Volksschule keine Vorschulen für die einzelnen Berufszweige verbinden lassen, weil kein Lehrpersonal vorhanden ist und weil die Volksschullehrer schon hinreichend mit Arbeit versehen sind.

Weiter wird in der neuesten Zeit von den Mädchenschulen verlangt, daß sie ihren Schülerinnen Gelegenheit schaffen sollen, sich in der Kochkunst praktisch ausbilden zu können. Ich würde hier gewiß fragen: „Wer lacht da?“ wenn ich nicht wüßte, daß schon Versuche gemacht seien, um die Durchführung dieser Forderung zu beweisen; aber nun darf ich diese Sache doch nicht kurzer Hand abtun, sondern muß auf sie ausführlicher eingehen.

Die Mädchen während des letzten Schuljahres in der Theorie des Kochens für einen einfachen Haushalt einführen, ist ganz nach meinem Geschmack und deckt sich auch mit der Aufgabe der Volksschule, die Kinder mit den allgemeinen Bildungsmitteln bekannt zu machen. Sie sollen alle physikalischen und chemischen Erscheinungen und Vorgänge kennen lernen, die die Küche des einfachen Mannes bietet, z. B die Zusammensetzung des Wassers und die Wirkung des heißen, kochenden Wassers auf die Speisen. Sie sollen auch das Salz, das Natron, das Chlor, die Soda und alle Gewürze, auch die Eigenschaften der Kaffeebohne und des Teeblattes und noch manches andere kennen lernen, was die Hausfrau wissen muß, vor allem den hohen Wert der Reinlichkeit. Ich bin auch ganz damit einverstanden, wenn den Mädchen auch etwas über das Verhalten den erkrankten Familienmitgliedern gegenüber gesagt wird; aber sie am Kochherde hantieren lassen, dazu kann sich die Volksschule nicht hergeben, braucht es auch nicht, weil bis heute die Familie nach dieser Richtung ihn ihre Schuldigkeit noch voll und ganz getan hat. Wenn freilich eine Herrschaft von ihrem 14jährigen Dienstmädchen verlangt, daß es perfekt kochen kann, ja dann dürfte sie sich irren. Kochen lernt ein Mädchen in ihren ersten 14 Lebensjahren höchst selten, meistens nur in dem traurigen Falle, wenn ihm die Mutter weggestorben ist und es die Verhältnisse zwingen, dem kleinen Haushalte selbständig vorstehen zu müssen. Unter normalen Verhältnissen jedoch hat das Mädchen bis dahin nur während der Ferien an der Seite der Mutter die Kochkunst praktisch treiben können, und da sind nun auch die Mütter im Arbeiterstande eben Mütter und wollen ihr Kind möglichst wenig seiner goldenen Freiheit

berauben. Aber das 15jährige Mädchen hat bereits ein Jahr hindurch tapfer zugreifen müssen, weit mehr als das gleichaltrige aus den höheren Ständen, und dürfte allen vernünftigen Ansprüchen der Herrschaft genügen. Wo es ihm noch fehlt, da will es eben in seiner neuen Stellung zulernen, und da ist es die Pflicht der Herrin, es weiterzuführen und auszubilden, und zwar unter voller Berücksichtigung der in der Schule erworbenen Kenntnisse, die darum nicht bloß gelehrt, sondern auch fest angeeignet werden müssen. So auf die Schule zurückgegriffen, erfährt das Kind, daß es in der Schule fürs Leben gelernt hat; es wird die Theorie zur Praxis und das Wissen zur Stütze des Könnens. Anders kann ich mir die Heranbildung des Mädchens zur Zubereitung einfacher und geschmackhafter Speisen nicht denken. Die „feine" Küche ist nur an der Seite einer erfahrenen Köchin zu erlernen.

Wie ist nun aber bei diesem einfachen, naturgemäßen Heranwachsen des Mädchens bis zur Köchin die Forderung zu erklären, daß schon das Schulkind kochen lernen soll? Gewiß spielt dabei die hohe Meinung von der Leistungsfähigkeit der Schule eine gewichtige Rolle. Vielleicht ist sie aus der Tatsache zu erklären, daß die jungen Frauen in den besseren Ständen meistens schlecht oder gar nicht kochen können, vielleicht auch dadurch, daß die Frauen der Arbeiter oft dem Verdienste nachgehen und das Kochen dann den heranwachsenden Mädchen überlassen müssen, vielleicht auch bloß aus der Modekrankheit, immer neue Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens erdenken zu müssen. Was geht das alles aber die Schule als solche an! Mögen auch die „höhern" Töchter ihre Zeit mehr in der Küche am Kochherd als im Salon, am Klavier oder im Sessel mit einem Roman in der Hand zubringen; ihnen wird dann die Küche keine unbekannte Größe mehr sein. Mögen doch die Arbeiterfrauen schon um 11, erforderlichenfalls schon um 10 Uhr entlassen werden, um nach dem Mittagessen sehen zu können; dann wird auch der Arbeiter sein Mittagbrot zur rechten Zeit genießen können. Mögen doch endlich die Herren Weltverbesserer erst das Institut „Volksschule" genau studieren, bevor sie mit ihren Reformvorschlägen in die Öffentlichkeit treten und sie hier mit allen Mitteln der Kunst in den Vordergrund drängen; sie werden dann schon einsehen, daß sich mit der Schule keine Kochanstalt verbinden läßt. Was die Schule noch tun könnte, vielleicht tun müßte, wenn es die Verhältnisse dringend forderten, wäre einzig und allein, den Stundenplan

der Oberstufe so einzurichten, daß in der Vormittagsstunde von 11—12 die Mädchen der Familie zur Verfügung ständen. Alles, was hierüber hinausgeht, muß einfach abgewiesen werden, so auch das Ansinnen an die Lehrerfrau, die Mädchen in ihrer Küche zu beschäftigen. Schmalhans läßt sich nicht gern in den Topf gucken, und darf es erst recht nicht, wenn er beim Lehrer Küchenmeister ist; er würde sonst die hohe Meinung zerstören helfen, die jedes Kind von seinem Lehrer hat. Außerdem darf auch dem Gerede nicht Nahrung gegeben werden, daß die Lehrerfrau die Mädchen in ihrem Dienste verwendet. Allgemeine Volksküchen gibt es aber in dem heutigen Staatswesen noch nicht, und ich glaube, daß wir uns alle nicht nach solchen Einrichtungen sehnen. Wenn nun aber für Schulmädchen obsolut keine Gelegenheit vorhanden ist, am Kochherde hantieren zu können, dann sind wir auch berechtigt, über die törichte Forderung, daß die Schule die Mädchen in der praktischen Kochkunst ausbilden müsse, einfach zur Tagesordnung übergehen zu können.

Was nun die Gesundheitslehre, die Verfassungs- und Gesetzeskunde und die Volkswirtschaftslehre betrifft, so kann ich diese Dinge wohl zusammenfassend behandeln. Wenn nicht verlangt wird, daß man sie in besonderen Stunden treiben soll, dann ist ihre Forderung berechtigt, und die neuere Schule hat sie bereits, soviel wie möglich, im Unterrichtsbetrieb untergebracht. Wo sich nur im Unterricht Gelegenheit bietet, auf diese Sachen eingehen zu können, soll es geschehen und geschieht es auch, hier mehr, dort weniger, je nachdem sich der Lehrer für sie interessiert. Das ist nun freilich auch nicht der rechte Standpunkt, dem einzelnen zu überlassen, ob und wann er diese Sachen treiben will. Da aber hierzu der Schule keine besondere Zeit zur Verfügung steht und außerdem gerade bei diesen Dingen die Gefahr sehr nahe liegt, daß über die Köpfe der Kinder hinweggelehrt wird, so muß lehrplanmäßig festgelegt werden, was behandelt werden soll und wann es zu geschehen hat. Es ist deshalb jeder Unterrichtsgegenstand in seinen Teilen zu durchdenken, um die Haken zu finden, an die man die Gesundheitslehre ꝛc. und auch die Anstandslehre, soweit sie für die Kinder Wert hat, anhängen kann. Da diese Dinge so recht fürs Leben vorbereiten, so bin ich ganz dafür, wenn sie auch, soviel es die Fassungskraft eines Kindes zuläßt, verhältnismäßig ausführlich behandelt und beim Unterricht in den Vordergrund gerückt werden. Hier sind die Notizen zum Lehrplane, von denen ich im

ersten Teile dieser Arbeit gesprochen habe, sehr am Orte, und es würde die Sache unstrittig kräftig fördern, wenn das Buch, in das der Lehrer seine während des Unterrichtes gemachten Erfahrungen einträgt, ihm so bequem wie möglich läge. Sie bei der Vorbereitung im nächsten Jahre verwertet gedacht, gibt nicht bloß den richtigen Maßstab für die auf den Gegenstand zu verwendende Zeit, sondern auch das in ihm lagernde Goldkorn, das für die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens so wertvoll ist.

Auf die Gesetzes- und Verfassungskunde, Gesundheits-, Volkswirtschafts- und Anstandslehre ist freilich in der alten Schule keine Rücksicht genommen worden, und trotzdem hat man in der neueren Schule die Stundenzahl nicht vermehrt, obwohl seit 30—40 Jahren selbst in einigen Unterrichtsgegenständen, z. B. in der Geschichte und in der Naturlehre und Chemie der Lehrstoff ganz bedeutend gewachsen ist. Wenn wir nun annehmen, daß die Stundenzahl damals unter voller Berücksichtigung aller Verhältnisse, also auch unter Berücksichtigung der Bewältigung des Stoffes, festgesetzt worden ist, so liegt es wohl auf der Hand, daß die heutige Volksschule viel zu wenig Schulzeit hat oder daß sie den Lehrstoff scharf sichten und manchen weniger wertvollen abstoßen muß, um nicht überlastet zu werden. Freilich ist der Ausbau der Methodik bedeutend vorgeschritten; aber soviel besser ist der heutige Lehrerstand doch nicht fachmännisch vorgebildet, daß er in derselben Schulzeit auch noch das im Laufe der letzten Jahrzehnte an Lehrstoff entstandene mehr bewältigen kann. Wenn nun dazu sogar noch hier und da auf wesentliche Verminderung der Schulstunden gedrängt wird — 12 Stunden sollen für das erste Schuljahr reichlich genug sein, wenn die Schulluft die Körperentwicklung des Kindes nicht hemmen soll — dann muß notwendig eine scharfe Sichtung des bisherigen Lehrstoffes vorgenommen werden. Nach welchen Grundsätzen dies geschehen muß, und bei welchen Gegenständen es ohne Schädigung der erziehlichen Tätigkeit an der Kinderseele durchgeführt werden kann. werden wir in einer anderen Arbeit zeigen.

Rektor Berlin-Neu-Ruppin.

6. Über den Wert der von dem Schüler zu gebenden Zusammenfassung des unterrichtlich entwickelten Lehrstoffes.

„Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht!“ Wenn wir dieses Wort auf jemanden anwenden, so sollen wir dadurch nicht etwa

daß Quantum seines Wissens in Frage stellen, sondern damit ausdrücken, daß an dem Wissen ein großer Mangel haftet. Der Mann geht in den Einzelheiten unter; er vermag sich nicht auf einen höheren Standpunkt zu erheben, von dem aus er die Mannigfaltigkeit übersehe und das Einzelne zum Ganzen in das richtige Verhältnis setze. So wandelt er dann in der Fülle von Einzelheiten nicht wie ein Sehender, sondern wie ein Blinder. Ein solches Wissen ist wertlos für das praktische Leben; es entspricht aber auch nicht dem obersten Erziehungszwecke, nach welchem die erkannte Wahrheit einen bestimmenden Einfluß auf das Verhalten des Menschen ausüben soll. Für den erziehenden Unterricht erwächst daraus die Forderung, daß mit der Darbietung des Stoffes und der Vertiefung in denselben das Ziel noch nicht erreicht ist, daß vielmehr eine Besinnung folgen muß, in welcher die einzelnen Teile verknüpft und zusammenhängend dargestellt werden müssen.

Dörpfeld unterscheidet bei der Durcharbeitung des Lehrstoffes drei Lernstadien: ein anschauliches Verstehen, ein sicheres Einprägen und eine denkende Reproduktion. Auf der letzten Stufe verlangt er, daß ein sachlich-sprachliche Produktion in der Form eines selbständigen Aufsatzes seitens der Schüler gegeben werde. Die Fassung dieser Forderung mag als Richtschnur bei der nachfolgenden Erörterung dienen. Sie zeigt uns, daß die Zusammenfassung, soll sie auf ihren Wert geprüft werden, sowohl nach der sachlichen, als auch nach der sprachlichen Seite ins Auge gefaßt werden muß.

Die gebräuchlichste und wichtigste Form, in welcher der Unterricht sich bewegt, ist die, daß der Lehrer fragt und der Schüler antwortet. Und wer wollte leugnen, daß in der Frage, wenn sie richtig und zweckmäßig geformt und gestellt wird, eine sehr wirksame Nötigung liegt, Gelerntes und Erfahrenes sich zu vergegenwärtigen, in den passenden sprachlichen Ausdruck zu fassen und klar und deutlich auszusprechen. Jeder Lektion kommt aber die Aufgabe zu, eine bestimmte, festgeschlossene Reihe von Vorstellungen zum unveräußerlichen Eigentum der Kinder zu machen. Die Bildung solcher festen Reihen aber würde wenig gefördert werden, wenn die Wiederholung und Zusammenfassung in Form eines nochmaligen Fragens und Zergliederns des Stoffes vor sich ginge, wenn der Schüler nicht das ganze auf einmal, sondern nur Bruchstücke wiederzugeben hätte. Dann hätte er im günstigstem Falle wohl die Teile in seiner Hand; aber es fehlte ihm leider das geistige Band.

Die Zusammenfassung, also die Verknüpfung der Vorstellungen zu Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen, ist aber auch für die Entwicklung des Seelenlebens des Schülers von der höchsten Wichtigkeit. Sie zwingt zunächst denselben, seine Aufmerksamkeit auf einen festbegrenzten Kreis zu konzentrieren, um das Gleichartige zu erfassen oder die kausale oder eine andere Zusammengehörigkeit zu erkennen. Es handle sich z. B. um das Gleichnis vom verlorenen Sohn. Die unterrichtliche Behandlung hat das Ganze in drei Hauptteile zerlegt und jedem Teile eine begriffliche Überschrift gegeben. Dabei hat sich gezeigt, daß die einzelnen Teile in einem logischen Verhältnisse stehen, daß sie also nicht nur Teile, sondern Glieder sind. Jede Hauptreihe besteht aber aus mehreren Nebenreihen, und auch deren Glieder sind durch ein logisches Band verbunden. Das Gleichnis läßt sich also in folgenden Haupt- und Nebenreihen darstellen.

1. Die Abkehr des Sohnes.
   a) Er fordert sein Erbteil, b) er vergeudet sein Gut, c) er gerät in bitteres Elend.
2. Die Einkehr des Sohnes.
   a) Er erkennt seine Schuld, b) er bereut dieselbe.
3. Die Umkehr des Sohnes.
   a) Die Aufnahme des Heimkehrenden, b) die demütige Bitte des Sohnes, c) die Freude des Vaters.

Indem der Schüler nun an der Hand dieser Übersicht eine zusammenhängende Darstellung gibt, bringt er das, was durch die Vertiefung in das Einzelne weiter auseinander gerückt war, wieder in feste Beziehung. Jede Vorstellung erhält ihren bestimmten Platz in einem größeren, wohlgegliederten Ganzen. So ordnet also die Zusammenfassung den Lehrstoff, stellt die Einheit in den einzelnen Gedankengruppen her, bringt den Überblick über das Ganze und die rechte Wertschätzung des Einzelnen. Dadurch aber wird der Besitz zu einem wertvollen, zu einem klaren und leicht überschaubaren.

Aber auch eine wichtige Memorierarbeit leistet die Zusammenfassung. Schon die bloße Wiederholung prägt die einzelnen Tatsachen dem Gedächtnis tiefer ein. Hier tritt aber noch ein wesentliches Moment hinzu, nämlich die denkende Verknüpfung einer Vorstellungsreihe oder Vorstellungsgruppe. Die Betrachtung der Ente hat z. B. ergeben, daß der Körper ein kahnförmige Gestalt hat, daß zwischen den Zehen sich Schwimmhäute befinden, daß die Brusthöhle, die Oberarmknochen, die

Federkiele Luftbehälter enthalten und auf der Schwanzwurzel eine Drüse sitzt. Stelle ich bei der Zusammenfassung diese einzelnen Momente nach Junge unter das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit, so schlinge ich um dieselben gleichsam ein Band, eine Klammer, durch welches die einzelnen Vorstellungen zusammengehalten werden. Der Eintritt in die Reihenform aber sichert den Vorstellungen erst ihre Existenz, denn die Erfahrung lehrt, daß das, was unverbunden bleibt, also isoliert in der Seele steht, gar leicht der Hemmung unterliegt und verloren geht. Dazu kommt noch eine zweite Erwägung. Alles Einprägen muß möglichst nach dem ersten Erfassen geschehen, denn je länger damit gewartet wird, desto mehr kann schon von dem Aufgefaßten wieder verloren gegangen sein. Es wird also durch die Zusammenfassung, welche unmittelbar nach der Entwicklung gegeben wird, eine allseitige und genaue Aneignung ermöglicht.

Die Psychologie lehrt uns weiter, daß jedes Glied einer Vorstellungsreihe sukzesive die nachfolgenden in ihrem ursprünglichen Klarheitsgrade reproduziert. Werden die Vorstellungen nun durch eine logische Zusammenfassung inniger verknüpft, wird ihnen durch den Eintritt in die Reihenform ihre Existenz gesichert, dann müssen sie auch eine größere Reproduktionskraft besitzen. Sehen wir uns darauf noch einmal das vorige Beispiel an. Indiziös werden verknüpft die Gestalt, das Federkleid, die Schwimmhäute, die Luftbehälter und die Fettdrüsen. Wie gestaltet sich nun die Reproduzierfähigkeit? Erstens können die einzelnen Vorstellungen und der Begriff einander wechselseitig reproduzieren, zweitens können die einzelnen Vorstellungen sich reproduzieren, und zwar ebenfalls wechselseitig. Es sind also in einem so verbundenen Kreise Straßen für den Gedankenverkehr gebahnt vom Zentrum zu allen Peripheriepunkten und wiederum von jedem Peripheriepunkte zu allen übrigen Peripheriepunkten. Dabei treten bei der Reproduktion geschichtlicher Stoffe die Vorstellungen in saubersterOrdnung auf, weil bei der Verknüpfung jede ihren festbestimmten Platz erhalten hat und nun so lange warten muß, bis ihre Zeit gekommen ist. So trägt also die Zusammenfassung dazu bei, daß wir den Strom der Reproduktion in unsere Hand bekommen.

Ein klares, geordnetes, leicht reproduzierbares Wissen ruft aber ein inneres Genügen, einen Zustand der Befriedigung hervor. Tritt nun beim Schüler noch die Beobachtung hinzu, daß er von Erwerb zu Erwerb, von Stufe zu Stufe vorwärts schreitet, so muß bei ihm das

Gefühl der Kraft und des Könnens entstehen. Dadurch aber wird das Verlangen nach derselben Tätigkeit und nach Erweiterung seines Besitzes in ihm erregt. Das Element, das zu dieser Lebensäußerung des Wissens drängt und treibt, ist in dasselbe gelegt durch die zweckmäßige Verknüpfung und Ordnung der Vorstellungen. Letztere sind dadurch zu einer Macht geworden, die apperzipierend die Hände selbsttätig nach neuem ausstrecken; sie halten, wie Lazarus treffend bemerkt, gleichsam wie Gewappnete in der innersten Feste des Bewußtseins, um auf alles, was in den Toren der Sinne sich zeigt, sich zu stürzen, es zu überwinden und sich dienstbar zu machen.

Die Zusammenfassung der Vorstellungen zu Vorstellungsgruppen oder Vorstellungsreihen erzeugt mithin erst ein Wissen, dem eine starke und allseitige Apperzeptionskraft innewohnt, welches in das Gefühlsleben des Schülers eingreift und dem Wollen seine Richtung gibt.

Blicken wir zurück, so finden wir nach der sachlichen Seite folgendes Ergebnis.

1. Durch die Zusammenfassung erhält der Schüler ein zusammenhängendes, geordnetes, klares und leicht überschaubares Wissen.

2. Der einzelnen Vorstellung wird durch Eingliederung in die Reihenform ihre Existenz gesichert und eine größere Reproduktionskraft gegeben.

3. Der Schüler erhält ein Wissen, welches eine starke Apperzeptionskraft besitzt und dadurch auf sein Gefühls- und Willensleben einen nachhaltigen Einfluß ausübt.

II.

„Sprache und Schrift, was ich ohne euch wäre, ich weiß es nicht; aber mir grauet, sehe ich, was ohne euch Hunderte und Tausende sind."

Wir haben einleitend gehört, daß Dörpfeld eine sachlich-sprachliche Produktion seitens des Schülers verlangt. Wird diese bei jeder Lehreinheit gegeben, so findet dadurch an allen Unterrichtsstoffen auch eine Übung in der Pflege der Sprache, des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes statt. Dadurch aber wird der Sprachunterricht in enge Verbindung mit dem Sachunterricht gebracht. Sehen wir zunächst zu, ob diese Verbindung naturgemäß ist und ob aus derselben dem Sprachunterricht ein Gewinn entsteht.

Sprache wird nur durch Sprache, d. h. durch Sprechen, durch den lebendigen Umgang mit der Sprache erlernt. Das junge Kind übt sich sechs Jahre in der Sprache, ohne daß von sprachlichem Wissen die Rede ist, und es bringt doch einen reichen Wortschatz mit in die Schule. So zeigt uns also die Natur, daß die Übung im Sprechen sehr nützlich werden kann, wenn auch kein sprachliches Wissen gelehrt wird.

Aber der Unterricht, wie ihn das Kind in der Familie erhält, gibt uns noch den weiteren beachtenswerten Fingerzeig, daß das Kind die Sprache mit den Sachen lernt, nicht ohne dieselben. Es erhält den Namen für eine Sache, weil die Sache es interessiert; das Interesse an der Sprache kommt also von den Sachen her. Das aber ist sehr wesentlich und ein Punkt, den die Methodik nicht übersehen darf; denn der Sprachunterricht hat es an sich mit Formen zu tun, die als solche für den Schüler wenig oder gar kein Interesse bieten. Indem nun die Sachen beim Sprachenlernen hinzutreten, gewinnt dieses Lernen an Interesse. da dasselbe von der Sache auf die Sprache übertragen wird. Damit ist aber nachgewiesen, daß ein besonderer Gewinn darin steckt, wenn durch die festgesetzten Zusammenfassungen der Sprachunterricht in enge Verbindung mit dem sachlichen Lernen gehalten wird. In der Pädagogik hat man deshalb auch längst eingesehen, daß die Sprachbildung nicht lediglich in den sprachunterrichtlichen Stunden gesucht werden darf, daß auch im Sachunterrichte, in Religion, Geschichte, Naturgeschichte u. s. w. darauf gehalten werden muß, daß die Schüler auch dort sprachlich gefördert werden.

Die enge Verbindung zwischen Sach- und Sprachunterricht macht sich aber noch nach einer anderen Seite besonders wertvoll. Das praktische Leben verlangt, daß die Sprache klar, bestimmt und kurz sei; mithin muß die Schule gerade diese Eigenschaften besonders pflegen. Die Sprachbildung aber, welche allein doch hauptsächlich an dem belletristischen Lesebuch gewonnen wird, nennt Dörpfeld nicht mit Unrecht eine „hochbeinige, stelzengängerische, welche zu dem schlichten Kleid des Volksschülers wenig paßt." Soll nun die Schule obiger Forderung gerecht werden, so ist klar, daß die Sprache in erster Linie an den sachunterrichtlichen Stoffen geschult werden muß.

Viele Kinder unserer Volksschule kennen bei ihrem Eintritt in die Schule die hochdeutsche Bücherſprache noch nicht; sie bringen ihre Anschauungen, Vorstellungen und Gefühle im Dialekt zum Ausdruck. Aber auch diejenigen, welche im elterlichen Hause mit der hochdeutschen Um-

gangssprache einigermaßen vertraut worden sind, bedürfen eines gründlichen Unterrichts; denn der von ihnen in die Schule mitgebrachte Sprachschatz ist erfahrungsmäßig noch unklar und wenig geläutert, unrein und verkümmert. Es liegt also auch nach dieser Seite der Schule noch ein gutes Stück Arbeit ob, um die Kinder willig und geschickt zu machen, sich der hochdeutschen Sprache mit Einsicht und Bewußtsein zu bedienen. Es ist schon anfangs darauf hingewiesen worden, daß Sprache nur durch Sprache, durch Sprechen erlernt wird. Es ist also nicht die Sprachlehre, sondern die Sprachübung, nicht die Entwickelung des Sprachbewußtseins, sondern die Kultur des Sprachgefühls die wichtigste Aufgabe der Volksschule. Das wirksamste Mittel aber zur Entwickelung des Sprachgefühls und der Sprachbildung ist ein lautrichtiges, richtig betontes, in vollständigen, zusammenhängenden Sätzen dargestelltes Sprechen.

Hierzu bietet die Zusammenfassung des Lehrstoffes die beste und zweckmäßigste Gelegenheit. Es muß also schon mit Rücksicht auf den Sprachunterricht das Bestreben des Lehrers darauf gerichtet sein, den Unterricht so bald als möglich aus den Formen eines bloßen Frage- und Antwortspieles zu lösen und das Kind zu nötigen, das Gehörte in einer kurzen Reihe zusammenhängender Sätze zu erzeugen. Auf der Unterstufe ist es naturgemäß, daß sich der Schüler bei der Wiederholung möglichst an den sprachlichen Ausdruck des Lehrers anschließt. Dadurch eignet er sich die Sprachformen der hochdeutschen Sprache an, durch welche sein Sprachgefühl gereinigt und er in der Sicherheit des Ausdruckes gefördert wird. Ganz besonders wertvoll zeigen sich hier die Zusammenfassungen beim Anschauungsunterricht, indem sie uns deutlich den Segen erkennen lassen, der dem Sprachunterricht aus der engen Verbindung mit dem Sachunterricht erwächst. Folgt der Anschauungsunterricht nämlich dem Zuge des kindlichen Gemütes ins liebe Elternhaus, geht er dem Kinde nach zu den Haustieren und Spielsachen, belebt er die Phantasie, erfaßt er Herz und Sinn, dann wirkt er wahrhaft zungenlösend auf unsere Kleinen. Sie können dann die Zeit kaum erwarten, bis der Lehrer ihnen Gelegenheit gibt, das auszusprechen, was sie gesehen und gehört haben. Mag die Darstellung anfangs auch noch unkorrekt und ungeordnet sein, es schadet nicht. Viel ist schon erreicht, wenn die Schüchternheit überwunden und der Mund zum Sprechen bereit ist.

Hält der Lehrer nun mit Nachdruck und Konsequenz bei allen diesen zusammenfassenden Darstellungen auf ein lautes, lautreines, logisches und schönes Sprechen, dann bildet sich bei den Schülern ein Gefühl für das Richtige in der Sprache aus. Sie entdecken sofort das Falsche in der Rede eines anderen Schülers, auch ohne sich der Gründe der entdeckten Fehler bewußt zu sein, weil sie fühlen, was schön und unschön ist. Dabei werden sie durch ein so fortgesetztes, verständiges Sprechenüben zum Sprechenkönnen geführt.

Daneben liegt auch eine hohe, sittliche Bedeutung in diesen Zusammenfassungen. Durch die Forderung, alles leiblich oder geistig Angeschaute in klare und unzweideutige Worte zu fassen, wird dem Schüler Wahrhaftigkeit und Geisteszucht anerzogen. Er lernt erkennen, daß jedes Wort seinen bestimmten Inhalt hat und lernt deshalb aufs Wort merken. Dadurch aber wird er vor jener Schwatzhaftigkeit bewahrt, in der sich Gelerntes bloß im gedächtnismäßigen Ablaufe ausspricht. Sein Sprechen ist kein gedankenloses, sondern ein gedankenvolles; denn es steht unter der Leitung eines selbstbewußten Willens.

Das Wort der mündlichen Rede hat aber nichts Bleibendes, es vergeht, indem es entsteht; soll es für die Zeit dauernd gemacht werden so muß es fixiert, geschrieben werden. Es ist somit selbstverständlich, daß mit der mündlichen auch die schriftliche Darstellung Hand in Hand gehen muß. Nach Herder schärft der Griffel den Verstand, berichtigt die Sprache, entwickelt Ideen, und macht die Seele auf eine wunderbare Weise tätig. Wir haben also im Schreiben das beste Mittel uns der Sprache klar bewußt zu werden und unseren Geist zu bilden, denn wer seine Gedanken zur schriftlichen Darstellung bringt, muß klarer denken, schärfer auffassen, sich mehr beherrschen, als derjenige, der sich mit der mündlichen Darstellung begnügt. Ist aber das Schreiben ein Hauptmittel zur Geistesbildung und Herrschaft über die Sprache, dann hat die Volksschule der Neuzeit recht, wenn sie auf die Übung im schriftlichen Gedankenausdrucke so großen Wert legt, ja diese Fertigkeit als die Krone der Sprachbildung bezeichnet.

Prüfen wir jetzt, welchen Beitrag die Zusammenfassung des Lehrstoffes liefert, damit die Schule auch nach dieser Seite hin ein ersprießliches Resultat erziele.

Man kann von den Schülern keine Ideen verlangen, wenn man ihnen nicht erst welche gegeben hat, und sie können nichts zur Darstellung bringen, als was nicht schon als etwas Erfahrenes in ihnen ist.

„Der beste Prüfstein aber, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er es mit seinen eigenen Worten vortragen kann.“ (Herder). Ist die mündliche Darstellung unklar oder unbestimmt, unbeholfen und stockend, so ist das ein sicheres Kennzeichen, daß Einsicht und Verständnis fehlt. Fehlt aber dieses, dann kann von einer schriftlichen Darstellung erst recht keine Rede sein. Demnach ist die mündliche Wiedergabe die „natürliche Basis“ der schriftlichen. Stellt sich nun die Zusammenfassung des Lehrstoffes in den Dienst des mündlichen Gedankenausdrucks, so ist dadurch die beste Vorbereitung und Grundlage für den schriftlichen gegeben.

Aber der Wert der Zusammenfassung zeigt sich noch nach einer anderen Seite. Die Pflege des schriftlichen Gedankenausdruckes liegt vornehmlich dem Aufsatzunterrichte ob. Im Hinblick auf diesen hat aber Goltz schon in den fünfziger Jahren die methodische Behauptung aufgestellt, daß besondere Hilfsmittel und Materialien zu Aufsatz- und Stilübungen und besondere Unterweisungen über Anfertigung des Aufsatzes in der Volksschule überflüssig seien, da der nebenlaufende Unterricht, wenn er nur recht betrieben werde, in dieser Beziehung alles biete und leiste, was erforderlich sei. Es ist auch eine bekannte Tatsache, daß es den Schülern meist nur darum an Worten fehlt, weil es ihnen an Gedanken fehlt. Diese Wort- und Gedankenarmut wird aber sofort beseitigt, wenn an die Schüler die Forderung gestellt wird, das schriftlich darzustellen, was der Unterricht ihnen zum Verständnis gebracht und durch eine mündliche Zusammenfassung geläufig gemacht hat. Daraus folgt, daß durch die Zusammenfassung des unterrichtlich entwickelten Lehrstoffes erst das rechte Material zu Aufsatzübungen gegeben wird.

Drittens aber wird dem Lehrer durch dieselbe möglich gemacht, regelmäßige Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke anzustellen und diese Übungen recht mannigfaltig zu gestalten. Wohl in jedem Lehrfache gelangt wöchentlich eine Lehreinheit zur Durcharbeitung. Dadurch aber wird eine solche Menge wertvollen Stoffes angesammelt, daß dem Schüler tagtäglich Gelegenheit gegeben wird, über diesen oder jenen Gegenstand sich schriftlich auszusprechen. Kein Tag bleibt demnach ohne Linien. Dabei bedarf es bei diesen Arbeiten keiner weitschweifigen Vorbereitung; wir berühren kurz die bedeutsamen Momente und fordern ohne weitere Erörterung die schriftliche Darstellung. Auf diese Weise bleibt aber auch die Individualität des Kindes voll und ganz gewahrt,

indem es seine eigene Auffassung und Erkenntnis zum Ausdruck bringen kann. Die deutsche Arbeit wächst mitten aus seinem Gedankenkreise heraus, und so wird der Gedanke auch leicht die passende sprachliche Form finden.

Findet nun fortgesetzt solch eine mündliche und schriftliche Zusammenfassung des Lehrstoffes statt, so muß, bei strenger und gewissenhafter Korrektur, eine gewisse Gewandtheit in Rede und Schrift erreicht werden. In der Erreichung dieses Zieles liegt aber nicht nur ein nationales, sondern auch ein ethisches Moment; denn unsere Kinder sollen ihre Muttersprache nicht allein kennen und verstehen, nicht allein gut handhaben und treu lieben lernen, sondern sie sollen, wie Kellner treffend bemerkt, durch die gemeinsame, einigende Schriftsprache mit deutscher Gesinnung, deutscher Empfindung und deutschem Geiste erfüllt werden.

Rektor Trappmann-Annen.

7. In der Methode liegt des Lehrers Stärke.*)

Jeder Mensch, der vernünftig und überlegend handelt, wählt für seine Zwecke diejenigen Mittel, die besonders geeignet erscheinen, ihn sein Ziel erreichen zu lassen. Je größer und bedeutungsvoller eine Arbeit ist, desto mehr Nachdenken und Überlegung wird sie erfordern, desto sorgfältiger wird man die bei derselben anzuwendenden Mittel erwägen und prüfen.

Durch seine Hilflosigkeit im frühesten Alter, durch die Unbestimmtheit seines Wesens, durch sein ganzes allmähliches Werden fordert das Kind auf zu seiner Erziehung. Eine gewisse innere Gestalt und Festigkeit würde sich zwar auch ohne Erziehung im späteren Alter als das Produkt sämtlicher Zustände, die der Mensch durchlaufen, sämtlicher Tätigkeiten, die er ausgeübt, herausstellen, aber es ist sittlich nichts weniger als gleichgültig, wie dieses ausfalle. Gebieterisch fordert daher auch die Ethik die Erziehung des unmündigen Kindes, und die Erfahrung lehrt, daß das Kind in seinen Tätigkeiten und Zuständen von seiten Erwachsener geleitet und bestimmt werden kann.

Den Lehrern und Erziehern, denen die Heranbildung der Jugend übertragen und anvertraut ist, ist damit eine Aufgabe geworden, wie

*) Man vergleiche zu diesen Ausführungen: Herbart: „Allgemeine Pädagogik", Waitz: „Allgemeine Pädagogik", Lindner: „Handbuch der Erziehungskunde", Rein: „Das erste Schuljahr", Bormann: „Über Erziehung und Unterricht".

sie schwieriger und verantwortungsvoller kaum gedacht werden kann. Schwierig, der vielen verborgenen Miterzieher halber, deren Einflüssen das Kind ausgesetzt ist, und die nicht selten dem Lehrer diametral entgegenarbeiten; schwierig, wegen der kurzen Zeit, in der die Kinder ihm übergeben sind, schwierig selbst, wegen des unstäten und unbeständigen Wesens, das den Kindern eigen ist. — Ebensogroß wie die Schwierigkeiten der Erziehung ist auch die Verantwortung, die den Erziehern aus ihrem Amte heraus erwächst. Das Wohl und Wehe teurer Kinderseelen ist in ihre Hand gegeben. Sie in erster Reihe sollen dafür sorgen, daß in den Kindern ein religiös-sittlicher Charakter sich heranbilde, damit sie, erwachsen, das Gute selbst aufsuchen, es zum Ziele ihres Willens, zur Richtschnur ihres Strebens machen. „Einem Manne von streng sittlichen Begriffen aber möchte wohl keiner einer so schweren Verurteilung unterliegen, als wer sich einen Einfluß über ihn anmaßte, der ihn hätte schlechter machen können." (Herbart).

Ist die Aufgabe der Schule so bedeutungsvoll, ihr Ziel ein so hohes und schönes, so wird der Lehrer seine ganze Lebenskraft einzusetzen haben, dieses Ziel zu erreichen. Alle Mittel, die sich ihm für seinen Zweck darbieten, hat er sorgfältig zu prüfen und, bewähren sie sich, geschickt anzuwenden. Eines dieser Mittel ist die Methode, deren hohe Bedeutung für Erziehung und Unterricht im nachfolgenden des näheren darzulegen versucht werden soll.

Methodisch nennt man im allgemeinen jedes Verfahren nach bestimmten Grundsätzen und Regeln, das dem regellosen Tun, bei dem nur Launen das Bestimmende sind, entgegensteht. In diesem Sinne hört man von einer Methode beim Reiten, Tanzen, Schwimmen u. s. w. Als nächste Eigenschaft kommt also der Methode das Feste, Gleichmäßige, Konsequente zu, das aber herausgewachsen sein muß als Ergebnis aus klar erkannten Gründen und nicht durch Druck oder Gewöhnung bloß äußerlich angenommen ist. Je allgemeiner diese Gründe anerkannt werden, desto größere Gültigkeit wird ihnen zukommen, desto besser wird die Methode sein, die den aus ihnen abgeleiteten Regeln und Gesetzen entspricht.

In der Pädagogik tritt uns der Ausdruck „Methode" mehrfach entgegen. Herbart bezeichnet die letzte der vier Stufen, die der erziehende Unterricht innerhalb eines jeden Unterrichtsganzen durchlaufen soll, als Stufe der Methode (Anwendung). Die mannigfachen Wendungen und Weisen einer einzelnen Unterrichtstätigkeit, meistens nichts weiter als

„Manieren", erhalten vielfach den hohen Namen Methode. Methodisch wird jeder sein Lehrverfahren nennen, selbst wenn es nur im Laufe der Zeit durch die Gewohnheit seine Gestalt bekommen hat und keine Rücksicht nimmt weder auf die Natur des Zöglings noch auf die Art des Unterrichtsstoffes.

Die Unterrichts- oder Lehrmethode ist das Verfahren, das der Lehrer einschlägt, um das Ziel seiner Berufsarbeit zu erreichen. Bedingung aber ist dabei, daß er arbeitet nach klar erkannten Regeln und Gesetzen, die sich ihm ergeben einerseits aus dem Wesen des Zöglings, des Subjekts des Unterrichts und andererseits aus der Beschaffenheit des Unterrichtsstoffes, des Objekts des Unterrichts. Die ersteren hat er zu suchen aus der Psychologie, die ihm zeigt, wie er den Zögling für den Lehrstoff empfänglich macht; bei den letzteren muß er die Logik zu Hilfe nehmen, indem er bestrebt sein muß, den Lehrstoff so für den Zögling zuzubereiten, daß er mit seiner geistigen Kraft aufsteigt vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten; den systematischen Gang der Wissenschaft hat die Methode abzuändern, zur geringen Fassungskraft des Kindes hat sie sich herabzulassen; den Stoff muß sie so darbieten, wie ihn der kindliche Geist vertragen und verarbeiten kann.

Schon aus dem Gesagten ergibt sich, daß für den Unterricht, wenn er überhaupt bildend auf das Kind einwirken soll, die Methode unentbehrlich ist. Würde der Lehrer ohne Methode unterrichten, hin und her fahren in seinem Unterrichte, bald hier etwas abpflücken vom Baum der Wissenschaft, bald an einem anderen Orte, und es dem Schüler darbieten ohne Rücksicht darauf, ob er es genießen kann: der Lehrer würde bald nicht mehr wissen, wo er wäre, und was er täte, und der Schüler wüßte bald, wo er am liebsten nicht wäre. Die Regellosigkeit des Tuns, das nur durch Willkür bestimmt wäre, müßte zwischen Lehrer und Zögling bald das unleidlichste Verhältnis herstellen, das durch Wiederholungen immer widriger würde. Durch einen solchen Unterricht müßten die Schüler unmittelbar unangenehm berührt werden und das Gesuchte, das sich einstellte, vergrößerte die innere Entfremdung.

Die rein historische und die logische Methode wird der Lehrer — wenn überhaupt — nur sehr selten anwenden können. Die erstere, die sich auf jenen Weg bezieht, auf welchem der Mensch zu dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft gekommen ist, und der so zahlreiche Verirrungen und Umkehrungen aufweist, muß dem Zögling erspart werden

aus Mangel an Zeit. Und wenn auch Karl August Zeller versuchte, die Kinder in der Religion praktisch durch Heidentum und Judentum hindurch zu Christo zu führen, so wird ein solches Verfahren doch keine Nachahmer finden. Es hieße, um mit Herbart zu sprechen, nichts anderes, als die Reihe der Übel von vorn wieder anfangen. Die logische Methode, die die Resultate der Forschungen des menschlichen Geistes darstellt nach ihrer inhaltlichen Verwandtschaft, auf systematischer Grundlage, wird der Lehrer nicht anwenden aus Rücksicht auf die Kraft des Zöglings. Geeignet für ihn ist nur die didaktische Methode, welche die schon oben geforderte Rücksicht nimmt auf das Subjekt und Objekt des Unterrichts, deren Verfahren beiden gleichmäßig Rechnung trägt, und die je nach der besonderen Beschaffenheit der einzelnen Unterrichtsgegenstände verschieden auftreten wird. Die spezielle Methodik wird dem Lehrer Ratgeber sein für die Unterrichtsart in den einzelnen Lehrfächern.

Die Regeln und Gesetze der Methode bilden für den Lehrer und Erzieher Grenzen und Marksteine, nach denen er sich im Unterrichte zu richten hat, die er nicht übersehen und überschreiten darf; sie wollen aber nicht seine Persönlichkeit wie in eine Zwangsjacke einschnüren; denn „jeder methodische Zwang führt nicht zum Leben, sondern zum Tode. Der vielgestaltige Mensch will auf die verschiedenste Art ergriffen sein, ein jeder hat andere geistige Bedürfnisse, keiner stimmt in allen seinen Anlagen und Neigungen vollkommen mit einem anderen überein, und es kann ebenso wenig eine allein glückliche Methode, als eine allein seligmachende Kirche geben". (Niemeyer.) Der Individualität muß Raum bleiben zur freien Entfaltung. Es würde sich im anderen Falle an Stelle ursprünglicher Leichtigkeit Steifheit und Schwerfälligkeit zeigen; es würde dem Lehrer nicht möglich sein, sich, wie Herbart sagt, in die Gelegenheit zu schicken; auf leichte Wendungen, wie sie erforderlich werden im anregenden Unterrichte, müßte er zum Nachteile der Schüler verzichten.

Erfahrung und Umgang, das sind bekanntlich die ersten Lehrmeister des Kindes. Alle Vorstellungen, die das Kind in den ersten Lebensjahren in sich aufnimmt, entstammen diesen Bildungskreisen. Aus der Erfahrung kommt alles das, was der Sphäre der Erkenntnis angehört; der Umgang bewirkt in dem Kinde die einzelnen Glieder der Teilnahme. Beide aber, sowohl Umgang als auch Erfahrung, lassen in dem Gedankenkreise des Kindes Lücken zurück, die auszufüllen Aufgabe des nach-

folgenden Unterrichts ist, der im Verlaufe der weiteren Jahre, Erfahrung und Umgang begleitend und ergänzend, bildend auf das Kind einwirken soll. Ihre Einseitigkeiten soll er berichtigen, ihre Bruchstücke ordnen und zusammenfügen. Das kann er aber nur, wenn er anknüpft an das, was er bereits vorfindet.

Alle Vorstellungen, die das Kind bis dahin in sich aufgenommen hat, hat es erlangt auf dem Wege unmittelbarer Anschauung. Dadurch, daß es mit den Gegenständen und Personen, die seine Umgebung bildeten, in steter Berührung stand, ihren Einflüssen ausgesetzt war und von ihnen sich abhängig wußte, bildete sich für dieselben in ihm ein dauerndes Interesse. Für den ersten Unterricht dürfen deshalb auch nur solche Gegenstände ausgewählt werden, die entweder der Umgebung des Kindes entnommen sind, oder die mit dieser in engster Berührung stehen. Das Interesse des Kindes kommt diesen unmittelbar entgegen, und dem Lehrer wird es leicht sein, dieses Interesse festzuhalten und dahin zu richten, wohin es der Unterrichtszweck verlangt. Die größtmögliche Klarheit der zu erwerbenden Vorstellungen ist schon hier anzustreben; denn die Psychologie, das Gesetz der Methode, lehrt, daß alle höhere Geistesarbeit, bestehend aus Urteilen und Schließen, abhängig ist von der Klarheit der Elemente des Gedankenkreises, der Vorstellungen und Begriffe. Darum ist gerade der erste Unterricht von der größten Bedeutung; sein Grundgesetz heißt deshalb: der Unterricht gründe sich auf Anschauung. Nur durch Anschauung lassen sich klare Vorstellungen erzeugen. „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichtes", lautet das bekannte Wort Pestalozzis, „in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt." Und schon Aristoteles hatte anerkannt, daß nur das in der Seele wirklich vorhanden sei, was durch die Sinne in sie eingetreten.

In demselben Maße, in dem diese Voraussetzung eines wirklich bildenden Unterrichts zur Anerkennung kam, änderte sich auch das Lehrverfahren in den einzelnen Lehrfächern. Weil man früher die psychologischen Gesetze nicht kannte, die Bedingungen, unter welchen die seelischen Anlagen allein naturgemäß sich entwickeln könnten, nicht berücksichtigte, so konnte auch von einem naturgemäßen Unterrichte nicht die Rede sein Die Buchstabiermethode z. B., deren Anwendung jetzt durch die Behörden verboten ist, war früher trotz ihrer Unnatur die allgemein herrschende. Als man aber erst ihre Naturwidrigkeit eingesehen hatte, rief sie einen solchen Unwillen der Pädagogrn hervor, daß

man sie bezeichnete, als „das größte Übel nach der Erbsünde." Das Ziel, das der Lehrer sonst bei der größten Ausdauer seinerseits und der größten Anstrengung von seiten der Kinder selten oder erst sehr spät erreichte, hat ihm die heutige Methode näher gerückt. Wollen wir das frühere Lehrverfahren mit dem heutigen in Parallele stellen, so würde sich in fast allen Unterrichtsgegenständen dieselbe Erscheinung zeigen: das Gedächtnis wurde übermäßig angestrengt, die übrigen Geisteskräfte lagen brach. Man wußte nicht oder vergaß ganz, daß die „Lehrmethode ebenso wichtig sei wie der Lehrstoff, das Wie ebenso wichtig wie das Was." (Diesterweg.) Wo aber diese Wahrheit außer acht gelassen wird, da kann aller Unterricht dem Zögling nur leere Wissensstoffe bieten, die dann wie ein toter Schatz in seinem Innern aufgespeichert liegen. Er weiß manches und versteht nichts. Seine geistige Kraft wird nicht gestärkt, das Wissen kann sich nicht zum Können emporheben. „Je gelehrter, desto verkehrter", sagt das Sprichwort. Verdankt es seine Entstehung dem Mißverhältnis, daß früher vielfach bestand zwischen dem bloßen gedächtnismäßigen Einlernen von Memorierstoffen, der Anhäufung von Kenntnissen, denen man eine übermäßige Wertschätzung beilegte, und dem doch mindestens ebenso wichtigen Teil des Denkens und des Verarbeitens dieses Stoffes? Daß der Lehrer sich auf der anderen Seite zu hüten hat, in das entgegengesetzte Fahrwasser zu geraten, die Einsicht des Zöglings bilden zu wollen, ehe als Grundlage Kenntnisse vorhanden sind, braucht kaum erwähnt zu werden. Auch gegen dieses Bestreben schützt die Methode, sofern sie die von der Psychologie vorgeschriebenen Wege nicht verläßt.

Der ganze Lernvorgang durchläuft im wesentlichen zwei Hauptstufen: die der Apperzeption und der Abstraktion. Jeder Unterrichtsstoff ruft in dem Schüler zunächst eine Menge von Eindrücken hervor, die ihn veranlassen, auf den Gegenstand zu achten und seine Aufmerksamkeit ihm zuzuwenden. Die entstandenen Eindrücke faßt die Seele auf und nimmt sie wahr. Aus den Wahrnehmungen gehen als weitere Gebilde die Vorstellungen hervor, die alsbald versuchen, sich der bereits vorhandenen Vorstellungswelt einzufügen. Kommen ihnen von daher verwandte Vorstellungen entgegen, die sie bereitwilligst aufnehmen, so werden sie durch dieselben dem Gedankenkreise eingereiht. Die Vorstellungen gewinnen durch die Verschmelzung, die sie eingegangen sind, an Klarheit und Stärke, und der Gedankenkreis erfährt nach der Richtung der Vorstellungen, durch das Neue, das sie ihm zugleich zuführen, eine Er-

weiterung und Bereicherung. Kommen den neuen dagegen keine älteren Vorstellungen entgegen, kann also keine Verknüpfung stattfinden, so müssen sie isoliert bleiben; sie bilden dann ein totes Wortwissen ohne Wert. Auf die Gestaltung des Gedankenkreises haben sie keinen Einfluß, versinken auch bald unter die Schwelle des Bewußtseins zurück. Die Aufnahme und die meistens damit verbundene teilweise Umbildung, Klärung und Berichtigung der neuen Vorstellungen durch die bereits vorhandenen älteren (und umgekehrt) ist die Apperzeption. Je lebendiger die vor sich geht, um so größer ist die Selbsttätigkeit des Schülers. Und nur, wenn dieser selbst tätig ist, weiß und versteht er wirklich, was er lernt: „Erwirb es, um es zu besitzen!"

Da die Apperzeption aber immer nur ein rein erfahrungsmäßiges Wissen erzeugen kann, ein „Wissen von äußeren Tatsachen", und dieses kaum einen bestimmenden Einfluß auf unseren Willen auszuüben vermag, so muß noch eine zweite Stufe des Lernens hinzukommen, auf welcher der Schüler von den erlangten Allgemeinvorstellungen aus zu wohlgeordneten Begriffen kommt; denn nur diese sind imstande, nachdrücklich auf den Willen einzuwirken. Daß aber die Begriffe nur dann Wert haben, wenn sie aus der Anschauung hergeleitet sind, ist schon einmal betont. Die allgemeine Forderung: „Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst" bleibt vollständig wirkungslos, wenn sie nicht auf mannigfache, zahlreiche Bilder barmherziger Liebe (Der barmherzige Samariter, Der Herr in seinen Heilstaten, Der brave Mann bei Bürger, Johanna Sebus bei Goethe u. a) gestützt ist.

Der Methode, welche die psychologischen Gesetze zu berücksichtigen hat, ist hierdurch vorgeschrieben: erstens, dafür zu sorgen, daß durch den Unterricht dem Schüler ein mannigfaltiger konkreter Wissensstoff dargeboten werde, und zweitens, daß dieser Wissensstoff so verarbeitet werde, daß der sich ergebende Gedankenkreis bestimmend auf das Leben einwirke. Der bestimmte Gang, den der Unterricht in den einzelnen Lehrstunden zu diesem Zwecke innehält, wird sich meistens gliedern müssen in die sogenannten formalen Stufen: in die Stufe der Vorbereitung, der Darbietung, der Verknüpfung, der Zusammenfassung und der Anwendung.

Die Vorstellungsmassen des Kindes sind in der Regel ungeordnet zusammengewürfelt. Es gibt da kein oben und unten, und, durch Assoziationen angeregt, strömen alle möglichen Vorstellungen herbei und suchen in das Bewußtsein empor zu kommen. Da es an leitenden

Vorstellungen fehlt, die stark genug wären, sich gegen andere längere Zeit im Bewußtsein behaupten zu können, so befindet sich das Gemüt des Kindes in steter Unruhe. Nur die Unbeständigkeit ist bei ihm beständig. Zerstreut ist alles in seiner Vorstellungswelt, Zerstreuung sucht es darum in der Außenwelt. Für den Unterricht ist aber nichts nötiger als innere Sammlung. Nur solche Vorstellungen, die dem Inhalt des Unterrichtsstoffes verwandt sind, sollen das Bewußtsein beherrschen. Fehlen sie, so müssen sie herbeigeschafft, aus der Tiefe des Bewußtseins heraufgeholt werden. Je besser zuvor der Boden bearbeitet ist, desto besser wird der ausgestreute Samen gedeihen. „Nur wenn eine Fülle verwandter älterer Vorstellungen dem Neuen entgegenkommt", sagt Ziller, „erhält dieses selbst seinen rechten Sinn, sein volles Verständnis; nur dadurch wird es möglich, daß das Neue einen tiefen Eindruck macht, ein lebendiges Gefühl erzeugt." Für das Bereitstehen solcher Vorstellungen zu sorgen, ist Aufgabe der Stufe der Vorbereitung.

Das Neue richtig aufzufassen und zu verstehen, ist dem Schüler nach einer guten Vorbereitung ein Leichtes. Sofern nur der Stoff in richtiger Weise dargeboten wird, sind auch lange Erklärungen durch die erste Arbeit überflüssig geworden. Sie würden nur noch Langeweile erzeugen, und: „Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts." Mit der Darbietung verbindet sich vielmehr sofort die Übung, die, damit der Stoff bleibend angeeignet werde, bis zur sicheren Einprägung fortgesetzt werden muß. — Mit dieser zweiten Stufe ist der erste Teil des Lernprozesses zum Abschluß gebracht; die Apperzeption ist in rechter Weise vor sich gegangen; die alten sowohl als auch die neuen Vorstellungen haben durch die innige Verbindung, die sie gegenseitig eingegangen sind, an Klarheit und Stärke gewonnen und zur Förderung des Gedankenkreises schon wesentlich beigetragen. Es fehlt aber noch der „begriffliche Aufbau" des neu gewonnenen Materials, und diesen sollen die drei noch folgenden Unterrichtsstufen herbeiführen.

Je mannigfacher die Verbindungen sind, die eine Vorstellung eingeht, desto besser ist es; um so leichter wird sie reproduziert werden können. Stärkt doch jede neue Verbindung ihre Beharrlichkeit und macht ihren Inhalt uns wertvoller. Die Beharrlichkeit unserer Vorstellungen aber ist von der größten Bedeutung; sie hängt mit der Beharrlichkeit des Wollens aufs engste zusammen. Diese wird durch jene bedingt. „Die Bedingung der Beharrlichkeit aber ist hinreichende Umsicht und Übersicht in der Sphäre unserer Vorstellungen." Da die

Übersicht unter keinen Umständen verloren gehen darf, so wäre es natürlich fehlerhaft, wollte der Lehrer die Verknüpfung auf alles ausdehnen, was überhaupt eine solche zuläßt. Sein Bestreben wird vielmehr darauf zu richten sein, nur wertvolle Gedankenverbindungen herbeizuführen. Den Stoff dazu bietet teils der frühere Unterricht, teils wird er ihn entnehmen aus dem Vorstellungsmaterial, das dem Kreise der Erfahrung des Schülers entstammt. Schon jetzt kann der Lehrer die Arbeit der nächstfolgenden Stufe wesentlich erleichtern, wenn er durch geschickt zu stellende Fragen das Konkrete mehr und mehr zurück, das Begriffliche, Allgemeingültige dagegen mehr hervortreten läßt. Denn erst die gänzliche Loslösung des letzteren führt den Schüler zur sicheren Beherrschung desselben; und darum die vierte der formalen Stufen: die der Zusammenfassung. Die begrifflichen Resultate werden scharf aus den Einzelfällen hervorgehoben, mit anderem begrifflichen Material, das bereits vorhanden ist, werden sie zusammengestellt und in Reihen geordnet. Nur durch dieses Heraus- und Hervorheben des Allgemeinen und durch die Ordnung, in welche die einzelnen Teile gebracht werden, prägt es sich dem Schüler ein, gelangt es zur herrschenden Stellung im Bewußtsein.

Der eigentliche Lernvorgang ist mit der vierten Stufe abgeschlossen. Durch die angegebene Verarbeitung des Unterrichtsstoffes hat sich der Schüler ein festes, aus klaren Vorstellungen und Begriffen bestehendes Wissen erworben. — Alles Wissen und Können hat aber nur dann Wert, wenn es angewandt wird, in Gebrauch übergeht und in den Dienst des Lebens tritt, und darum muß zu den vier ersten Stufen noch eine fünfte hinzukommen, die da zeigt, wie das geschehen kann: die Stufe der Anwendung: denn „auch die Anwendung des Gelernten will gelernt sein, auch hier macht erst die Übung den Meister. Schon während der Schulzeit muß das Gelernte so oft als möglich, und, soweit es die engen Kreise, in denen der Zögling sich bewegt, gestatten, angewendet werden.“ Was nützte ihm sonst die Raumlehre, wenn er nachher nicht imstande wäre, Flächen auszumessen und ihren Inhalt zu berechnen?

Mit der letzten dieser Stufen schließt der „begriffliche Aufbau“ innerhalb eines Unterrichtsganzen ab. „Die Weiterbildung der Vorstellungen des Zöglings ist aber damit so weit geführt, daß dieselben in einen wohlgeordneten Zusammenhang treten und durch allseitige, den ganzen Gedankenkreis durchziehende Verbindungen und Ordnungen zum

festen, klaren, leicht überschaubaren, treuen, dienstbeflissenen, persönlichen Eigentum der Lernenden werden." (Ziller). Und das Verdienst, den Unterricht so geführt zu haben, daß dieses Ziel erreicht worden ist, gebührt der Methode, die, weil sie selbst auf der Psychologie sich gründet, mit zwingender Notwendigkeit vom Lehrer Berücksichtigung der beim Lernvorgang wirkenden psychologischen Gesetze verlangt.

So ist also die Methode das stärkste Mittel, um aus dem Stoff, dem Konkreten, die Form, die abstrakten Gedankengebilde loszulösen und dem Geiste des Kindes fest einzuprägen.

Liegt aber in der Methode des Lehrers Stärke, so muß der Unterricht mit ihrer Hilfe nicht nur das Erkenntnisvermögen des Schülers in rechter Weise bilden können: auch für die Entstehung und Entwicklung wahrer und reiner Gefühle, eines festen und energischen Willens muß der rechte methodische Unterricht sorgen können. Die Erfahrung lehrt, daß nicht nur das Denken eines Menschen abhängig ist von seiner Vorstellungswelt, sondern daß auch seine ganze Denkungsart an dieselbe gebunden ist, daß auch Gefühl und Wille auf das innigste mit den Vorstellungen verknüpft sind. „Die ganze innere Geschäftigkeit", sagt Herbart, „hat ihren Sitz im Gedankenkreise."

Am nächsten hängen mit dem Erkenntnisvermögen die sogenannten intellektuellen Gefühle zusammen: Die Gefühle für die Wahrheit und Wahrscheinlichkeit. Die Wahrheit ist das Ziel, nach welchem das menschliche Erkennen ringt. In dem Suchen nach ihr begegnen sich der Wissenstrieb des kleinen Kindes und der Forschungsdrang des Philosophen. Wo auf irgend einem Gebiet des Wissens der Mensch nach Erweiterung seiner Kenntnisse strebt, da tut er es in ihrem Dienst. „Vom Wahrheitsgefühl getrieben, dringt der Naturforscher vor in bisher unbekannte Gegenden und gibt sein Leben tausend Gefahren preis; von ihm beseelt, steigt er hinab in die Tiefen der Erde und erhebt sich auf schwankendem Fahrzeug in die höheren Regionen des Luftmeeres. Um seinem Durst nach Wahrheit zu genügen, durchforscht der Philosoph alle Jahrhunderte, vergißt alle Ansprüche an das äußere Leben und versenkt sich ganz in die Betrachtung dessen, was ihm Licht geben kann über die eigene Natur und über das Wesen der Welt um ihn her." So bekundet sich also das Wahrheitsgefühl zunächst in dem Streben nach Erweiterung des Wissens und Erkennens, und der Unterricht, der es sich zur Aufgabe stellt, dieses Gefühl auszubilden, muß es sich darum vor allem angelegen sein lassen, in dem Schüler den Lerntrieb zu

wecken und zu fördern, ihn geistig regsam und tätig zu erhalten, ihn anzuleiten, von einem Gedanken zum andern selbst fortzuschreiten. Auf der Selbsttätigkeit des Kindes beruht auch das Interesse, „die Triebfeder, die lange und sicher wirkt", und die allein es ermöglicht, Liebe zur Erkenntnis und Freude an dem Finden der Wahrheit dem kindlichen Gemüt einzupflanzen.

Das Wahrheitsgefühl gibt sich aber nicht nur kund in dem Verlangen nach Erweiterung des Wissens: eine andere hochbedeutsame Seite desselben, die sittliche, haben wir noch unerwähnt gelassen. Sie zeigt sich in der Liebe zur strengsten Wahrhaftigkeit. Die Wahrhaftigkeit ist das untrüglichste Zeichen sittlicher Gesundheit, und wo es sich darum handelt, einen sittlichen Charakter heranzubilden, da muß Wahrhaftigkeit der Gesinnung vorausgesetzt werden können. Diese im Zögling heranzubilden, muß sich der Unterricht darum ganz besonders angelegen sein lassen.

Da die Gefühle immer an entsprechende Vorstellungen gebunden sind, so kann dem Schüler nur dadurch die Liebe zur Wahrhaftigkeit eingepflanzt werden, daß er in den Besitz der sie bedingenden Vorstellungen gelangt. Es muß in diesem Falle dem Kinde klar zum Bewußtsein gebracht werden einerseits der hohe sittliche Wert der Wahrhaftigkeit und andererseits das Verabscheuungswürdige der Lüge. Eine dunkle Ahnung von ihrem Wert oder Unwert genügt nicht; die Gefühle sind immer um so reiner, je schärfer man die wahre Beschaffenheit des Seienden erkannt hat. „Daß einseitige Überschätzung oder Unterschätzung der wirklichen Werte, daß fanatische Begeisterung für falsche Ideale und andere Verirrungen des Gefühls zu den bedauerlichsten Ausschreitungen des menschlichen Strebens und Handels führen, lehrt die Erfahrung zur Genüge. Darum mache es sich der Unterricht zur Aufgabe, solchen Verirrungen vorzubeugen, indem er auf allen Gebieten Klarheit und Wahrheit des Erkennens anstrebt" (Ostermann). Auch hier kommt es also auf klare Vorstellungen und Begriffe an, und die erzeugt der Unterricht nur dann, wenn er methodisch ist: in der Methode liegt des Lehrers Stärke.

Wie für das Wahre, so soll das Kind auch empfänglich gemacht werden für das Schöne und Gute. Aber weder das eine noch das andere vermag zu geben, was allein Not ist. Pilatus bricht verzweifelnd in die Worte aus: „Was ist Wahrheit?" — An allem, was Natur und Kunst schönes hervorbringen, zeigen sich die Spuren der Vergänglichkeit:

„Siehe, es weinen die Götter, es weinen die Göttinen alle,
daß das Schöne vergeht und das Vollkommene stirbt." —

Und der Apostel, der mehr gearbeitet hat, denn sie alle, muß seufzend bekennen: „Wollen habe ich wohl, aber vollbringen das Gute finde ich nicht." — Ihre höhere Einheit finden das Wahre, Schöne und Gute nur in der Religion. Nur im Glauben an Gott findet das menschliche Gemüt Ruhe, Frieden und volle Genüge. Und da nur das allmählich zur allumfassenden Gemütsmacht heranwachsen kann, was schon im zarten Kindesalter der menschlichen Brust eingepflanzt ist, so muß es sich die Schule vor allem zur Aufgabe machen, dem Kinderherzen tiefe und wahre religiöse Gefühle fest einzuprägen. — Es soll nun versucht werden, zu zeigen, wie auch die Erweckung religiöser Gefühle durch den Unterricht abhängig ist von der Art und Weise, wie der Stoff an die Kinder gebracht wird.

Wissen allein läßt kalt und ergreift das Gefühl in keiner Weise. Erst wenn eine Wertschätzung hinzukommt nach seinem Inhalt, seiner Bedeutung, seiner Beziehung auf unsere Person wird es begleitet von entsprechenden Empfindungen. Religiöse Gefühle zu erzeugen ist der Unterricht darum nur dann imstande, wenn der Stoff, durch den sie vermittelt werden sollen, so verarbeitet wird, daß das Kind mit Gott zugleich seine eigene Stellung zu dem höchsten Wesen erkennt. Es soll nicht nur lernen Gott anbeten, sondern es soll zu ihm beten. Dann wächst mit den Gefühlen des Vertrauens, der Liebe, der Demut, die erzeugt werden, auch als höchste Frucht das Gott wohlgefällige Leben hervor. Darum fordern die „Allgem. Bestimmungen": „Der Lehrer hat die biblische Geschichte nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu *entwickeln* und *fruchtbar* zu machen." Das geschieht aber nicht, wenn im Unterricht der Stoff den Kindern dargeboten wird etwa in dem Glauben an die alles vermögende unmittelbare Macht des göttlichen Wortes; das geschieht auch nicht durch eine fortwährende Salbung, eine süßliche Frömmelei, den nur erbaulichen Ton des Vortrags, auch wenn er mit paränetischer Zutat versetzt wird. Sie sind im Religionsunterricht sogar ungehörig; sie rufen Ermüdung und Abspannung, ja schließlich Unbehagen und Widerwillen hervor, weil das Gefühl allein unfähig ist, die Hoheit und Fülle des Erlösungswerkes zu umspannen und auszudrücken. Vielmehr soll der Lehrer die lebendige Einheit und Entwicklung des Heils, seine göttliche Ordnung und Abstammung und

seine Macht über das Menschenherz durch eine gleich einheitliche und zusammenstimmende Erweckung aller Geisteskräfte zur Anschauung bringen. (Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre.) Kommt es irgendwo darauf an, daß der Lehrer sich klar werde darüber, wie der Unterricht, um Frucht zu bringen, zu erteilen sei, so ist es hier, wo es sich um die Erreichung des höchsten aller Erziehungsziele handelt. Gerade hier muß seine Methode sich frei halten von allen Fehlern gegen die Psychologie und Didaktik. Die Psychologie lehrt nun bekanntlich, daß die Gefühle abhängig sind von der Klarheit und dem Inhalt der Vorstellungen. Der Lehrer wird deshalb, wenn er in dem Kinde religiöse Vorstellungen erwecken will, die himmlischen Wahrheiten dem Zöglinge nur im Gewande der biblischen Erzählungen (auf die kommt es ja hier besonders an) darbieten. Auf Grund der Psychologie fordert die Methode aber auch, daß diese Beispiele nicht in allgemeinen, farblosen Umrissen gehalten sind, sondern daß sie eingehen auf das einzelne, kindlich Kleine; dann bekommen sie Leben und Wärme und sprechen zu dem Herzen des Kindes. Dann leuchten seine Augen, wenn der Lehrer ihm erzählt, wie Abraham Vater und Mutter, Freunde und Heimat verläßt, weil es der liebe Gott so haben will. Es glaubt selbst dabei zu sein, wenn ihm geschildert wird, wie Abraham weiter zieht, ohne zu wissen, wohin; wie ihn die Gefahren der Wüste nicht schrecken, weil ja der Herr ihn nicht verläßt, der ihn schützt gegen Tiere und Menschen, der ihm Nahrung gibt für sich und sein Vieh. Wird die ganze Situation dem Kinde so lebhaft vor die Augen geführt, daß es sich in dieselbe hineinversetzt glaubt, daß es gleichsam das alles selbst miterlebt, so müssen in ihm dieselben Gefühle erweckt werden, die Abraham beherrschten: die der Liebe und des Vertrauens zu seinem Gott. Und wodurch hat der Lehrer das erreicht? Durch seine Methode: in der Methode liegt des Lehrers Stärke.

Als das Ziel der Erziehung haben wir die Entwicklung eines religiös-sittlichen Charakters hingestellt. Da nun der Charakter seinen Sitz im Wollen hat, so muß der Unterricht auch imstande sein, den Willen, als Vorbedingung eines sittlichen Charakters, recht zu bilden. Den Boden, aus dem der Wille erwächst, bilden die Begehrungen, die durch den größeren oder geringeren Wert, den die begehrende Seele den zu erstrebenden Objekten beimißt, bald stärker, bald weniger lebhaft auftreten. Da nun der Wert vor Gegenständen sich durch das Gefühl uns erschließt, so sind die treibenden Motive des Begehrens im

Gefühlsleben zu suchen. Und wenn wir noch einen Schritt weiter zurück gehen, so finden wir, wie schon oben gezeigt, daß Entstehung und Inhalt der Gefühle an die im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen gebunden sind. Von ihrer Beschaffenheit sind also in letzter Reihe sowohl die Begehrungen als auch das Wollen eines Menschen abhängig. Auch bei der Bildung des Willens handelt es sich also wieder darum, daß die Vorstellungen eines Zöglings klar und rein erzeugt werden. Den Begehrungen, obwohl sie nichts weiter sind als „ein bloßes Sich-Hinneigen" nach einem Gegenstande, ohne die Voraussetzung der Möglichkeit des Erreichens desselben, muß der Erzieher dennoch besondere Beachtung zuwenden, weil der Wille, das Tun eines Menschen zuerst von seinem Begehrungskreise abhängt. „Die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde." Der Unterricht hat deshalb, um die mancherlei sinnlichen Begehrungen der Kinder einzuschränken, auf allen Gebieten für möglichst große Klarheit und Wahrheit der Vorstellungen und Begriffe zu sorgen und vor Überschätzung und Unterschätzung der Werte der Dinge gleicherweise zu hüten. Wie das geschieht, lehrt die Psychologie, deren Forderungen der Lehrer in der rechten Methode nachkommt. — Ist mit dem Begehren zugleich der feste Entschluß vorhanden, die zur Erreichung des Begehrten notwendigen Mittel anzuwenden, so wird es zum Wollen, das sich stets in die Tat umsetzen muß. „Wer da spricht: ich will! — der hat sich des Künftigen schon in Gedanken bemächtigt; er sieht sich vollbringend, besitzend, genießend." Energie, Kraft und Entschlossenheit muß im Zöglinge gebildet werden; jede geistige Arbeit, die seine Kraft wachsen läßt, jede Selbsttätigkeit, durch die er in der Beherrschung des Gedankenganges zunimmt, dient der Entwicklung eines starken Willens. Es sind deshalb im Unterricht sowohl die zu leichten Aufgaben zu verwerfen, als auch diejenigen, zu deren Lösung das Kind nicht durch die Verarbeitung des voraufgegangenen Stoffes befähigt ist. Das eine erschlafft, das andere entmutigt; beides ist schädlich. Um aber nicht in einen dieser Fehler zu verfallen, gibt es für den Lehrer nur ein Mittel: genaue Kenntnis des geistigen Standpunktes der Kinder und eine nach diesem sich richtende Darbietung und Behandlung des Unterrichtsstoffes, wie die Methode sie fordert.

Muß es der Unterricht sich einerseits angelegen sein lassen, den Willen des Zöglings zu stärken, so darf er andererseits nicht vergessen, ihn *sittlich* stark zu machen. Der Wille bedingt die Persönlichkeit;

ein religiös-sittlicher Charakter ist an ein sittliches Wollen gebunden. Darum müssen solche Willensantriebe in dem Kinde ausgebildet werden, die das Streben desselben in die Bahn des Sittlich-Guten zu lenken geeignet sind. Es geschieht dann, wenn der Unterricht durch die rechte Methode in allen seinen Verzweigungen einheitlich fortgeführt wird, wenn den Mittelpunkt desselben sittliche und religiöse Ideen bilden, deren Erweckung, Kräftigung und Betätigung dadurch herbeigeführt wird, daß der Unterricht sich anschließt an das Wirkliche und dadurch hindrängt auf Anwendung in der Wirklichkeit. Ist das erreicht, so hat der Unterricht einen sittlich-religiösen Charakter gebildet; denn Charakter besitzt der Mensch, dessen Wollen und Handeln sich stets nach bestimmten Grundsätzen richtet. Nehmen nun religiöse und sittliche Vorstellungen im Gedankenkreise eines Menschen einen hervorragenden, herrschenden Platz ein, so können auch die leitenden Grundsätze, die aus ihnen hervorgehen, selbst nur sittlich rein sein, und durch sie erhält eben der Charakter sein Gepräge. — Jeder Unterricht zwar wirkt, sofern er das Kind vor Müßiggang bewahrt und zur Arbeit anhält, erziehlich; der rechte, methodische Unterricht aber füllt, wie wir gesehen haben, außerdem das Bewußtsein mit einem bedeutsamen Vorstellungsinhalt, und dieser verschafft der besseren, vernünftigen Natur des Menschen ein Übergewicht über die Sinnlichkeit. Die Roheit der Begierden muß in demselben Maße abnehmen, in dem der geistige Gesichtskreis sich erweitert und sittliche Ideen im Geiste des Zöglings sich festgesetzt haben. Das Quantum der inneren Regsamkeit (die Vielseitigkeit des Interesses), das groß, ausgedehnt und doch in sich zusammenstimmend ist, führt zur Vielseitigkeit des Wollens, die selbst schon Gegenstand der unmittelbaren sittlichen Wertschätzung nach der Idee der Vollkommenheit ist. „Das ist," sagt Herbart, „die Probe eines vollkommenen Unterrichts: daß eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Assoziation, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der geistigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben. Weil es hieran fehlt, wird die Kultur so oft das Grab des Charakters."

Versuchten wir im Vorstehenden zu zeigen und nachzuweisen, daß das Erziehungsziel durch den Unterricht erreicht werden kann, sobald demselben Inhalt und Form von der rechten Methode vorgeschrieben ist, so mußten wir zunächst davon abstehen, auch auf die Bedeutung der

Persönlichkeit des Lehrers für Unterricht und Erziehung einzugehen. Daß eine echte Lehrerpersönlichkeit dabei von der größten Wichtigkeit ist, geht schon daraus hervor, daß Pädagogen aller Zeiten und aller Länder das Gelingen des Erziehungsplanes von ihrem Vorhandensein mit abhängig machten. „Das Heil der Schule liegt nicht ausschließlich in der Methode" ... „Des Lehrers Persönlichkeit gibt ihm Ansehen, Macht, Einfluß, Kraft. Überall ist die Schule gerade so viel wert als der Lehrer" (Diesterweg). — „Was der Lehrer ist, das bedeutet die Lehre" (Schefer). — „Es muß ein Schulmeister nicht nur hinlängliche Geschicklichkeit haben, um Kinder in den nötigen Stückchen zu unterrichten, sondern auch dahin trachten, daß er in seinem ganzen Verhalten ein Vorbild der Herde sei und mit seinem Wandel nicht niederreiße, was er durch seine Lehre aufgebaut hat" (Herder). — Und Amos Comenius sagt gar: „Alle Methoden sind nur Krücken und Stecken des Unterrichts."

Das Tun des Lehrers, vom Unterricht abgesehen, verfolgt einen doppelten Zweck. Es soll erstens alles das hinweggeräumt werden, was den Unterricht stören oder unmöglich machen könnte, und zweitens soll unmittelbar auf das Gemüt des Kindes, es weckend, belebend, fördernd eingewirkt werden. Die erstere Tätigkeit des Lehrers nennen wir (nach Herbart) Regierung, die zweite Zucht; beide sind gleich notwendig. Der Regierung kann der Lehrer nicht entbehren, weil sie es ist, die dafür sorgt, daß die natürliche Unbändigkeit und Zügellosigkeit des Kindes, mit denen es seinen augenblicklichen Launen stets zu folgen versucht, nicht zum Ausbruch kommt. Ließe man dem Kinde seinen Eigenwillen, gäbe man es, „den fortwährenden Aufwallungen seines Gedankenkreises" preis, so wäre Unterricht und Erziehung überhaupt unmöglich. Durch den Ungestüm seines Begehrungen ist es fortwährend versucht, aus den natürlichen Schranken, die ihm gesetzt sind, herauszutreten; die Regierung hält diese Schranken aufrecht. Ordnung schaffen, das ist ihre Aufgabe; „sie will keinen Zweck im Gemüte des Kindes erreichen." Ihre erste Maßregel ist die Drohung, deren Erfolg abhängig ist von der Persönlichkeit dessen, von dem sie ausgeht Steht dieselbe vor den Augen des Kindes da in unbegrenzter Höhe, so wird die Drohung weder verachtet noch vergessen, es sei denn, „daß Achtung und Furcht selbst von der Begierde durchlöchert wären." In diesem Falle würde die Aufsicht das wesentlichste Mittel der Regierung werden, die um so leichter auszuüben ist, je mehr der Erzieher versteht,

Liebe und Autorität im Herzen des Zöglings sich zu erwecken. — Daß im allgemeinen die Regierung streng zu verfahren hat und selbst vor körperlichen Züchtigungen nicht zurückschrecken darf, liegt schon in ihrem Zweck. Eine falsch verstandene Weichheit und Nachgiebigkeit des Lehrers würde zu den schlimmsten Resultaten führen; er würde dann bald nicht mehr die Kinder regieren: sie würden ihn beherrschen; seine äußere und innere Macht über sie wäre gebrochen, und jeder erziehliche Einfluß von seiner Seite wäre in Frage gestellt. — „Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart; die Zucht hat schon den künftigen Erwachsenen im Auge." Durch die Regierung können die Kinder dahin gebracht werden, daß sie vollkommen still sitzen, daß sie aber doch dabei kein Wort vom Unterricht vernehmen. Entweder sie träumen, wie man sagt und denken gar nichts, oder ihre Gedanken sind allenthalben, nur nicht bei der Sache. Nun soll allerdings der Unterricht das Interesse des Zöglings wecken und nähren; damit keine Langeweile eintritt, soll er von Anfang an seine Aufmerksamkeit fesseln; leicht wird das aber nur dann, wenn das Kind nicht anders als mit der rechten Stimmung in den Unterricht hineingeht. Diese herbeizuführen ist Aufgabe der Zucht. Sie soll dafür sorgen, daß nichts im Gemüte des Kindes vorhanden ist, was sein vorwiegendes Interesse in Anspruch nimmt. „Das feine Gefühl, wie sehr dem Lehrer an der größten Aufmerksamkeit gelegen sei, soll dem Zögling derart durch die Zucht eingeprägt werden, daß er es sich nicht mehr verzeiht, anders als völlig gesammelt im Unterricht zu erscheinen." Und je mehr es der Erzieher versteht, sich gewissermaßen in den Zögling hineinzuleben, desto mehr wird er imstande sein, die Äußerungen der inneren Regsamkeit desselben zu verstehen, zu bestimmen und zu regeln; desto leichter wird es dem Zögling werden, an der sittlichen Persönlichkeit des Lehrers sich zu halten in dem Kampfe der Grundsätze, der sich unbedingt einmal einstellt. Dieses Verhältnis, das den Zweck der Zucht nicht nur wünschenswert, sondern sogar notwendig macht, wird sich aber nur dann herstellen lassen, wenn das Tun des Erziehers frei ist von jeder Willkür, wenn es geleitet wird von sittlichen Grundsätzen, die gegründet liegen im innersten Kern seiner Persönlichkeit.

Alles Feste und Gleichmäßige, das an die Kinder herantritt, ist geeignet, zur Bildung des späteren Charakters mit beizutragen, die nichts mehr hindert als Vielgeschäftigkeit, Zerstreuung und Flatterhaftigkeit. Strenge Gewöhnung zu den verschiedensten Tugenden ist bei den

Kindern um so notwendiger, als sie einer Änderung ihres Gedankenkreises, die von allen Seiten bevorsteht, nicht wehren können. Die Macht der Sinnlichkeit ist stärker als ihr Wille. Zwar läßt sich dem auf dem Wege der Gewöhnung erzielten Tun an sich kein sittlicher Wert beilegen: erst die freie Entschließung, hervorgegangen aus Überzeugung, bedingt denselben; da aber auch die Leichtigkeit des späteren bewußten Handelns abhängig ist von frühzeitiger Übung, so könnte ihre Unterlassung sich einmal bitter rächen. Erstrecken soll sich die Gewöhnung auf Tugenden der verschiedensten Art, ja selbst die Religion hat sie in ihren Bereich zu ziehen. Ich erinnere hier an das bekannte schöne Wort von Herbart: „Die Idee von Gott soll schon in frühester Kindheit hervorschimmern. . . . . Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückließ."

Es zeigt sich schon in dem Vorstehenden die große Bedeutung der Regierung sowohl als auch der Zucht. Werden beide in der rechten Weise angewandt, so fördern sie nicht nur die erziehlichen Wirkungen des Unterrichts, sondern der Lehrer wird durch sie mehr als durch Belehrungen die verschiedensten Tugenden dem Kinde einprägen können. Denn bevor der Gedankenkreis, der der jugendlichen Seele durch den Unterricht eingepflanzt werden soll, seine das Wollen und Handeln bestimmende Macht ausüben kann, ist es dem Erzieher nur möglich, durch Regierung und Zucht, durch die Macht seiner Persönlichkeit das Tun des Zöglings zu ordnen und zu regeln. In demselben Maße aber, in dem die Einsicht des Kindes wächst, sind auch die Zügel der Regierung und der Zucht zu lockern, bis zuletzt jeder äußere Zwang ganz aufhört; denn der Wert des Menschen bestimmt nur das Tun, das hervorgegangen ist aus freier Selbstbestimmung.

„Alles muß ineinander greifen, eines durchs andere gedeihn und reifen!" Dies Dichterwort muß der Wahlspruch eines jeden Lehrers werden. Weder Regierung und Zucht mit ihren verschiedenen Maßregeln auf der einen, noch der Unterricht auf der andern Seite vermögen für sich allein, irgend einen nennenswerten Erfolg zu verbürgen. Erst wenn sie gegenseitig sich unterstützen, ist die Erreichbarkeit des Zieles der Erziehung keine Unmöglichkeit mehr. Soll aber

einem von diesem der erste Platz zugewiesen werden, so gebühret er dem Unterricht; denn die Einwirkung auf die Einsicht des Zöglings — und dadurch mittelbar auf den Charakter — ist tiefer und nachhaltiger, als die unmittelbare Einwirkung auf das Wollen desselben. Da außerdem der Unterricht bestrebt ist, das ganze Bewußtsein des Zöglings von Grund auf auszugestalten, so sind seine Wirkungen gegen die störenden Einflüsse blinder Erziehungsgewalten jedenfalls mehr geschützt als die Erfolge jeder unmittelbaren Erziehung, „welche nicht selten durch die elementare Macht der Natur, der Gesellschaft und des Schicksals über den Haufen geworfen werden." „Ohne Zweifel", sagt Herbart, „liegt die höchste Kraft der Erziehung in dem nach psychologischen Grundsätzen eingerichteten Unterricht. Es ist falsch, ihn hinter der charakterbildenden Zucht zurücktreten zu lassen. Selbst die effektvollsten religiösen Einwirkungen gehen spurlos vorüber, wenn nicht im Gedankenkreise des Zöglings der Boden dafür sorgfältig bereitet ist. Charakterbildung ist das höchste Ziel der Erziehung. Durch unmittelbare Einwirkung der Zucht läßt sie sich jedoch nicht sicher erreichen, sondern nur auf der Grundlage einer planmäßigen Bildung des kindlichen Gedankenkreises, wodurch in den Kindern ein reiches geistiges Leben erzeugt wird." Und weiter: „Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innig verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." Diese Verknüpfung des Gedankenkreises vermag der Lehrer aber nur dann herbeizuführen, wenn er sich, wie oben nachgewiesen, der rechten Unterrichtsmethode bedient. Darum: in der Methode liegt des Lehrers Stärke.

Ein Stillstehen ist allenthalben verwerflich, am allermeisten auf dem Gebiete der Pädagogik. Gerade da dürfen uns die Fortschritte der letzten Jahrhunderte nicht zu dem Glauben veranlassen, es wäre vielleicht schon der Stein der Weisen gefunden. Die Kunst, Menschen heranzubilden, ist die schwierigste von allen. Der Stein nimmt willig die Form an, die der Meister ihm zu geben gewillt ist; die Leinwand widerstrebt nicht dem Druck seiner Hand, wenn er mit dem Pinsel darüber fährt. Der Erzieher aber will lebendige Wesen bilden, deren Neigungen nicht selten seinen Absichten zuwiderlaufen. Äußere Hindernisse mannigfacher Art kommen hinzu, seine Arbeit zu erschweren und ihr Gelingen zweifelhaft zu machen. Vervollkommnung

all seines Tuns muß darum stets die Losung eines jeden Erziehers bleiben.

Und wenn, wie wir gesagt haben, die Hauptstärke des Lehrers in der Methode liegt, so hat die Pädagogik gerade auf ihre Ausgestaltung ein Hauptaugenmerk zu richten. Lehrer — I.

8. Was verbürgt den Erfolg der Schularbeit?

Die Schularbeit umfaßt hauptsächlich zweierlei: *erstens die Erziehung*, wobei der Lehrer so auf die Seele des Kindes einzuwirken hat, daß sich dieselbe zu Christo als ihrem einzigen Ziele hinführen lasse und die Tugenden dessen verkündigt, der sie berufen hat von der Finsternis zu seinem wunderbaren Licht, und daß das Kind in seinen Fußstapfen wandelt, „vollkommen und zu allem guten Werke geschickt", also kurz die Ausprägung eines sittlichen und christlichen Charakters; und *zweitens das Unterrichten und Lehren*, wobei er bestrebt ist, die geistigen Anlagen und Kräfte des Kindes zu wecken, zu entwickeln und zu bilden und ihm in geistbildender Weise diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, welche es in seinem späteren Leben als Christ, Bürger und Berufsmensch gebraucht. Beide Tätigkeiten können aber nicht gesondert auftreten; denn es gibt in Wirklichkeit keine Erziehung ohne Unterricht, und umgekehrt keinen Unterricht, der nicht in einem gewissen Grade erziehend wirkt. Ist es dem Lehrer in den acht Schuljahren, in denen ihm die Kinder anvertraut sind, gelungen, ihre Bildung bis zu der Stufe zu bringen, bis zu welcher dies in der Volksschule möglich ist, so hat er sein Ziel erreicht, und er kann sie dann getrost entlassen, in dem Bewußtsein, daß seine Arbeit mit Erfolg gekrönt gewesen ist. Doch wollen wir unser Augenmerk heute nicht weiter auf den Erfolg unserer Schularbeit richten, sondern auf die Voraussetzungen und Bedingungen, welche diesen Erfolg verbürgen. Ich bemerke im voraus, daß ich nicht alle hier in Betracht kommenden Punkte genau auseinandersetzen kann, sondern ich will nur Anregung geben zum Austausch von Meinungen und Veranlassung für einen jeden unter uns, um den Erfolg seiner Schularbeit nach gewissen Punkten zu prüfen.

Als erste Hauptbedingung für einen guten Erfolg der Schularbeit verlange ich eine *normale Schuleinrichtung*. Diese kann nach den örtlichen Verhältnissen verschieden sein; denn es gibt einklassige, zweiklassige und mehrklassige Schulen, und jede hat an der rechten Stelle

auch ihre besonderen Vorzüge. Aber bei allen ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß die Schulzimmer geräumig genug sind, um die Kinder zu fassen, daß nicht mehr als 80 Kinder zu einer Schulklasse gehören, daß die zu einer Schule gehörigen Kinder nicht in zu viel Abteilungen geteilt werden, wodurch die Kraft des Lehrers nur desto mehr zersplittert wird, daß die nötigen und vorgeschriebenen Lehrmittel vorhanden sind, daß für einen regelmäßigen Schulbesuch gehörig gesorgt wird, daß eine einmalige Aufnahme und Einsegnung eingerichtet ist ꝛc. Wenn die ganze äußere Schuleinrichtung ihrem Zwecke entspricht, so ist eine Hauptbedingung für einen guten Erfolg der Schularbeit vorhanden, das sieht jeder von uns ein, und es bedarf keines Nachweises. Doch haben wir sie immer?

Der Erfolg der Schularbeit wird 2. bedingt durch einen guten Lehrplan. Der Lehrplan ist das Grundgesetz für eine Schulklasse oder eine ganze Schulanstalt. In diesem muß der zu verarbeitende Stoff weise und richtig bemessen und nach Verhältnis der Schule resp. Schulklasse und in Bezug auf Lehrziel und Lehrzeit richtig ausgewählt sein, eine schwierige Aufgabe, die einen ganzen Pädagogen erfordert. Daher ist es nötig, daß sich nicht jeder Lehrer seinen eigenen Lehrplan macht, sondern daß nur solche Lehrpläne zu gebrauchen sind, welche Lehrer und Behörden gemeinsam entworfen, und welche die Genehmigung der Regierung erhalten haben. Dieses die Schularbeit regelnde Grundgesetz ist nun mit aller Konsequenz vom Lehrer zur Durchführung zu bringen. Damit ist die Grundbedingung für den Erfolg der Schularbeit gelegt und bei richtiger und gewissenhafter Ausführung auch zu erwarten. Ein solcher Lehrplan ist keineswegs eine Zwangsjacke, die dem Lehrer angelegt wird, wie manche Lehrer wähnen, denn er läßt ihm völlig Freiheit in der Methode und in gewisser Weise auch im Stoff, wofür der Lehrplan eigentlich nur die Überschriften angibt.

Um in dem Rahmen des Lehrplans sichere und bestimmte Schritte zu dem gestellten Ziele tun zu können, ist 3. ein treuer, gewissenhafter und tüchtiger Lehrer nötig. Es ist nicht genug, daß er auf dem Seminar und später in der ersten Zeit seiner Amtstätigkeit bestrebt gewesen ist, sich eine bedeutende Menge von Wissen anzueignen, sondern er muß fortwährend weiterstreben und sich zu vervollkommenen suchen um ein Schulmeister zu werden und zu bleiben. Das Wort Diesterwegs behält seine Geltung: „Die Wahrheit ist die: Auch bei den besten Gaben gehört ein Leben voll Arbeit dazu, ein

tüchtiger Lehrer zu werden — und zu bleiben". Daher ist es nötig, a) daß er sich auf seinen Unterricht gründlich vorbereite, eine allgemeine Forderung der Pädagogik, die zwar von allen Lehrern anerkannt, aber nicht immer ausgeführt wird. Der berufstreue Lehrer sieht hierbei auf den Stoff, den er seinen Kindern geben will, auf die Gruppierung, nach welcher er ihn geben will, und auf die Methode, auf welche Weise er ihn geben will. Zur Vorbereitung muß auch noch die Nachbereitung kommen; der Lehrer merkt dabei auf das Gelingen resp. Nichtgelingen, auf die Abweichungen beim Unterricht ꝛc. und erhält reichlich Stoff für sein Nachdenken, und nicht selten sind die Nachgedanken von großer Bedeutung gewesen und haben bewirkt, daß der Stoff in Zukunft in geeigneter Weise behandelt worden ist. Ein solcher Lehrer kann auch auf Erfolg seiner Schularbeit rechnen. Wer hier genauer informiert sein will, den verweise ich auf einen Artikel in den „Pomm. Blättern" (Jahrgang 1883, Nr. 5) über „Vor-, Mit- und Nachgedanken", wo ich mich genauer über diesen Gegenstand ausgesprochen habe. b) Um einen guten Erfolg der Schularbeit zu erzielen, ist weiter nötig, daß der Lehrer die Zeit gehörig ausnutze und sich der größten Pünktlichkeit und Ordnung befleißige. Wer nur immer 5 Minuten täglich zu spät beginnt und 5 Minuten zu früh schließt, hat schon im Jahre eine bedeutende Zeit verloren, ebenso wer nicht am Schlusse einer Lektion, natürlich die notwendigen gesetzlichen Pausen ausgenommen, mit der neuen Lektion sogleich beginnt. Wer sich zu langen Moral- und Strafpredigten verleiten läßt, wer sich angewöhnt hat, zu jeder Antwort seine Bemerkung zu machen, oder die Antworten zu wiederholen, oder zu rezensieren ꝛc., hat durch solche anscheinend kleinlichen Dinge auf die Dauer von 8 Schuljahren ein Bedeutendes an Zeit vertrödelt, und die verlorene Zeit kommt nach einem bekannten Sprichwort nicht wieder. Wieviel hätte in dieser Zeit nicht erreicht werden können, wenn sie gehörig ausgenutzt wäre! Dazu erwächst aus dieser Zeitvergeudung ein großer Nachteil für die Erziehung; denn wie der Lehrer, so die Schüler. Ist der Lehrer lässig, nicht mit ganzer Seele bei der Sache, unpünktlich ꝛc., so überträgt sich dies auch auf die Kinder, und manche Klage über Unaufmerksamkeit und Trägheit derselben mag hierauf zum Teil zurückzuführen sein. Daher wird es keinem Lehrer schaden, wenn er sich stets des Symbolums des alten Salzmann erinnert: „Vor allen Untugenden und Fehlern seiner Zöglinge hat der Erzieher die Ursache zunächst in sich selbst zu suchen."

c) Eine normale Schuleinrichtung, ein guter Lehrplan, eine gründliche Vor- und Nachbereitung und ein gehöriges Ausnutzen der Zeit sind mehr äußere Mittel, welche einen guten Unterrichtserfolg bedingen. Mit dem folgenden Mittel dringen wir in die Sache selbst. Der Zweck unserer Schularbeit ist ja die Bildung des Kindes, welche hauptsächlich durch einen guten Unterricht seitens des Lehrers erreicht wird. Von dem unterrichtenden Lehrer verlange ich, daß er eine christliche pädagogisch tüchtige Persönlichkeit mit festem Charakter und eisernem Willen ist. Der pädagogisch tüchtige Lehrer hat ein bedeutendes Mittel in der Hand, welches ihm den Erfolg seiner Arbeit verbürgt. Dies ist ein naturgemäßes Lehrverfahren. Bekanntlich soll ja nach einem pädagogischen Lehrsatze aller Unterricht naturgemäß sein, und dazu ist nötig, daß der Lehrer die Natur der Kindesseele erst richtig studiere, nicht aus Büchern allein, sondern an seinen Schulkindern selbst. Er muß also praktische Psychologie treiben, eine sehr nützliche und angenehme Beschäftigung für den denkenden Lehrer. Ein solcher Lehrer, der die Natur der Kindesseele und die Art und Weise, wie er auf dieselbe einzuwirken hat, genau kennt, wird sich auch stets des rechten Lehrverfahrens befleißigen. Er ist sich völlig klar über den Lehrgang, über den Gebrauch der vorhandenen und anzuwendenden Lehrmittel und über die Lehrform. Als die naturgemäßeste Lehrform hat sich nach meiner Meinung für unsere Kinder die sogenannte „fragende Methode" bewährt. Diese Lehrform ist aber nicht leicht, und wer sie beherrscht, der besitzt ein Hauptstück eines Schulmeisters; denn sie erhält die Kinder in Aufmerksamkeit, nötigt sie zum richtigen Urteilen und Schließen und dadurch zum Denken und klaren Aussprechen des Gedachten und fördert die formale und materiale Bildung des Kindes wie keine andere Lehrform, zumal wenn die richtige Zusammenfassung und Einübung des den Kindern in angemessener Darbietung gereichten Stoffes zu ihrem Rechte kommt. Weiß nun der Lehrer „Lieb und Glauben mit in die Form zu gießen" und auch den Wissensstoff für die Kinder fruchtbar zu machen und die Selbsttätigkeit in Anspruch zu nehmen, so daß nicht nur Verstandes-, sondern auch Gefühls- und Willensbildung, also Herzensbildung erzeugt wird, so hat er durch seinen Unterricht seinen Zweck erreicht. Beherzigt er nun noch den alten Satz „Wiederholung ist die Mutter des Studierens", und sorgt er für eine tüchtige Wiederholung, um das Gelernte dem Gedächtnis einzuprägen, so hat er seine Schuldigkeit getan. Auf diese Weise kann also nur ein guter

Erfolg der Schularbeit erreicht werden. d) Es ist erklärlich, wenn manche Kinder nicht gern zur Schule wollen, besonders kleine Kinder. Und die Ursache? Es gefällt ihnen in der Schule nicht. Die Ursache kann teils in der Person des Lehrers liegen, wenn er immer mürrisch aussieht, poltert und schimpft ꝛc., so daß die Kinder Abneigung und Widerwillen gegen ihn bekommen, teils in seinem Unterricht, der zu tot ist und nicht die nötige geistige Anregung gewährt, um ihnen Lust und Liebe zur Sache einzuflößen. Beide Fehler sind groß und lassen keinen bedeutenden Unterrichtserfolg erhoffen; daher müssen auch beide Fehler beseitigt werden, der erste durch eine strenge Selbstzucht des Lehrers und der andere durch einen Unterricht, der das Interesse der Kinder zu erregen vermag. Sehr wichtig ist daher der pädagogische Grundsatz: „Der Unterricht soll interessant sein", womit aber keineswegs der Spielerei das Wort geredet werden soll. Er ist interessant, wenn er vom Bekannten ausgeht und lückenlos fortschreitet, so daß die Verbindung der neuen Vorstellungen mit den alten auf eine leichte Weise von statten geht, wenn er also den Kindern das Gefühl des Gelingens und der Förderung gewährt, und wenn auch Geist und Leben in der Darstellung zum Ausdruck kommt, was sich besonders durch die Wärme des Lehrers für den Gegenstand offenbart. Wer es nun versteht, einen solchen Unterricht zu erteilen, wer also Lust und Liebe zur Sache bei den Kindern zu erwecken versteht oder, wie man sagt, sie für die Sache zu begeistern vermag, der wird auch die Freude genießen, daß die Kinder gern in seiner Nähe sind: ihr Lern- und Wissenstrieb ist rege, und es heißt bei ihnen dann nicht: ich soll, sondern ich muß z. B. rechnen, lesen, schreiben ꝛc. können. Zur Erreichung eines solchen festen Willensentschlusses bieten sich außerdem auch noch reichlich Mittel dar, ich erwähne z. B. nur das aufmunternde Wort des Lehrers, gute Beispiele aus der Geschichte (Luther, Wilhelm I., Napoleon I. ꝛc.) oder aus passenden Lesestücken (Kollheim, die ungleichen Brüder, Grille und Ameise ꝛc.) und die rechte Übung in der Selbsttätigkeit und Selbstbeschäftigung der Kinder. Die Lernlust und der Wissenstrieb, die Willens- und Tatkraft, der Schüler werden dann auch gute Mittel sein, tüchtige Leistungen zu erzielen; denn „Lust und Liebe zum Ding macht Müh' und Arbeit gering." Und wenn die Kinder so frisch und fröhlich arbeiten und nach Vervollkommnung ihrer Geisteskräfte streben, so wird der Lehrer sein Werk mit Freuden und nicht mit Seufzen treiben, und der Segen kann dann nicht ausbleiben.

e) Es ist bekannt, daß derjenige, der ein Gebäude aufrichten will, zunächst ein sicheres Fundament legt, auf dem dasselbe ruhen soll. So muß es in unserer Schularbeit auch sein. Das sichere Fundament sind hier die Elemente, die Anfangsgründe. Diese müssen erst sicher gelegt sein, wenn man fröhlich weiterschreiten will. So müssen z. B. die Kinder erst im Zahlenraum von 1—5 sicher sein, ehe man zu dem von 1—10 übergeht. So müssen sie erst in der Geographie die Heimatskunde wissen, ehe zu einem Staat, Erdteil ꝛc. übergegangen werden kann. Dann ist auch Erfolg des Unterrichts zu erwarten. Es ist aber nicht genug, daß die Elemente sicher gelegt werden, sondern es kommt auch weiter darauf an, daß oft zu ihnen zurückgekehrt werde. Man hat also z. B. beim Übergang in einen höheren Zahlenraum auf den vorhergehenden zurückzugreifen und von da aus die Operationen weiterzuführen. Man muß also immer vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten und das Bekannte als Veranschaulichungsmittel für das Unbekannte gebrauchen, dann wird auch Erfolg der Schularbeit zu erwarten sein. f) Ohne Ordnung kann kein Hauswesen bestehen, sagt ein Sprichwort, und dies gilt auch für die Schule. Die Schulordnung ist daher für einen guten Erfolg der Schularbeit nicht zu unterschätzen. Sie regelt das Kommen und Gehen der Kinder, ihr Verhalten vor, während und nach der Schule, die äußeren und inneren Angelegenheiten der Schule. Abgesehen von ihrem sonstigen erziehlichen Werte will ich nur erwähnen, daß ohne sie von einem wirklich fruchtbringenden Unterrichte nicht die Rede sein kann. Daher hat Diesterweg recht, wenn er sagt: „Eine gute Disziplin ist besser, als eine gute Doktrin.“ Weil die Disziplin für den Erfolg der Schularbeit so unbedingt nötig ist, sollte jeder Lehrer bestrebt sein, eine gute Schulzucht in seiner Schule zu haben. Sie wird nicht durch lange Vorschriften und Gesetze, sondern wie meist alles andere, durch den Lehrer selbst erreicht. Wenn letzterer in angemessener Haltung auf seinem Platze vor seinen Kindern steht, alle mit seinem Auge überwacht, durch geschickte und richtig verteilte Fragen in Aufmerksamkeit erhält, zu lautem, richtigem und reinem Sprechen nötigt, und sonst zweckmäßig beschäftigt, so wird er erkennen, daß er das Hauptmittel des Unterrichts und der Erziehung ist. Was nun die eigentliche Disziplin anbelangt, so muß dieselbe konsequent, gerecht und stets mit einem Herzen voll Liebe geführt werden; Haß, Zorn und Leidenschaft dürfen nicht hervortreten, damit sich nicht zwischen dem Lehrer und den

Schülern ein Mißtrauen bilde, welches beiden und damit dem Schulerfolge einen bedeutenden Schaden zufügt.

Aber nicht allein eine normale Schuleinrichtung, ein guter Lehrplan und ein treuer und tüchtiger Lehrer sind die einzigen Bedingungen, welche einen guten Erfolg der Schularbeit verbürgen, sondern ich rechne dahin auch noch 4. das friedliche und einheitliche Zusammenwirken des Lehrers mit seinen Vorgesetzten, besonders mit seinem Lokalschulinspektor. Wenn beide Hand in Hand arbeiten, wenn einer den andern unterstützt und ihm zurechthilft, so muß das wieder der Schule zugute kommen. Anders ist es, wenn einer den andern zu hemmen sucht, nur mtt seinen Leistungen selbstsüchtig prahlt, wenn selbst die Heiligkeit des Altars oder der Kanzel den Pastor nicht davon abhält zu rühmen, daß die Kinder alles bei ihm im Konfirmandenunterricht gelernt haben sollen und dadurch den Lehrer — wenn nicht direkt, so doch indirekt — vor versammelter Gemeinde bloßstellt und ihn seine Kleinlichkeit fühlen läßt. Ich will jedoch die Sache hier nicht weiter untersuchen, um nicht vielleicht Ursache zu einem Mißton oder gar zu einer gereizten Debatte zu geben; aber ich behaupte nochmals, daß ein friedliches, einheitliches Zusammenwirken des Lehrers mit seinem Lokalschulinspektor den Erfolg der Schularbeit erhöht, daß dagegen ein Mißverhältnis schadet.

5. Schließlich liegt nach meinem Dafürhalten ein Hauptstück zur Erzielung eines guten Schulerfolges in dem Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde. Es ist leider bekannt, daß die Volksschule von solchen Leuten stiefmütterlich angesehen und nicht selten auch behandelt wird, denen die jetzige Schule ein Dorn im Auge ist, weil sie als Aufklärungs- und Bildungsstätte zu viel leistet, von denen die Zeit als die goldene gepriesen wird, in der die Dummheit des Volkes obenan stand. Diese Art von Leuten ist nicht sehr für unsere Volksschulen eingenommen. Andere sehen sie besonders wohl wegen der Unterhaltungskosten als ein notwendiges Übel an, das nun einmal nicht fortzuschaffen ist, und richten ihre Angriffe besonders gegen den Lehrer, der ihnen als die verkörperte Schule erscheint. Wo dieses Mißverhältnis zwischen Schule und Familien besteht, wo jeder, weil er zum Gehalt des Lehrers beiträgt, meint, ein Recht zu haben, den Lehrer zu meistern, da wird der Erfolg der Schularbeit wesentlich beeinträchtigt werden. Anders ist es aber, wenn die Leute erkennen, daß

die Schule für ihre Kinder ein hohes Gut ist, und daß es eben die Schule und der Lehrer sind, die aus ihren Kindern erst Menschen machen. Solche Leute, welche wissen, wie nötig einem Kinde Kenntnisse und Fertigkeiten sind, die sie oft entbehren, und welche oft bekennen, „wenn wir in der Schule doch mehr gelernt hätten", die werden auch ein Herz für die Schule haben, die werden sich um ihre Kinder bekümmern und erfahren wollen, wie es mit ihnen steht. Diese verständigen Leute werden sie auch anhalten, die Schule regelmäßig zu besuchen, die häuslichen Arbeiten in gehöriger Weise anzufertigen und ihnen auch die nötigen Lernmittel anschaffen. Sie werden auch nichts dagegen haben, daß die Schule mit den erforderlichen Lehrmitteln versorgt werde, an denen es so oft mangelt. In solcher Gemeinde wird man auch bei treuer Arbeit des Lehrers Erfolge sehen.

Wenn die aufgeführten Bedingungen erfüllt wären, so müßte die Schule das Geforderte leisten; leider wirken noch mancherlei Mißverhältnisse mit, um ihre Kraft lahm zu legen, die aber bei Revisionen so oft übersehen werden, z. B. überfüllte Klassen, unregelmäßiger Schulbesuch, das Hüteweſen, zweimalige Einsegnung bei einmaliger Aufnahme, unzureichende Versorgung mit den nötigen Lehrmitteln, Bosheit der Leute ꝛc. Dies soll uns Lehrer jedoch nicht hindern, unsere Pflicht und Schuldigkeit zu tun, nicht geschäftshalber oder wegen eitler Ruhmessucht, sondern aus dem inneren Triebe unseres Herzens, in dem Bewußtsein, daß wir von unserer Arbeit einst Rechenschaft geben müssen.

Fasse ich das Ausgeführte zusammen, so biete ich der Konferenz (die Arbeit ist ein Vortrag, der auf der Seminarkonferenz zu Pyritz gehalten wurde) folgende Thesen zur Diskussion resp. Beschlußfassung dar:

I. Der Erfolg der Schularbeit wird verbürgt:
1. durch eine normale Schuleinrichtung,
2. durch einen guten Lehrplan,
3. durch einen tüchtigen Lehrer,
   a) der den Lehrplan gewissenhaft zur Durchführung bringt,
   b) durch eine gründliche Vor- und Nachbereitung desselben,
   c) durch weise Ausnutzung der Zeit, seitens desselben,
   d) durch ein naturgemäßes Lernverfahren,
   e) durch Erweckung des Interesses und damit der Lernlust, des Wissenstriebes und Bildung der Willens- und der Tatkraft,

f) durch sichere Grundlegung der Elemente und häufige Rückkehr zu denselben,

g) durch eine ordentliche Disziplin,

4. durch friedliches, einheitliches Zusammenwirken des Lehrers mit seinen Vorgesetzten, besonders mit seinem Lokalschulinspektor,

5. durch ein gutes Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde, indem letztere Teilnahme am Gedeihen der Schule beweist und Unterstützung mit dem nötigen Gelde gewährt.

II. Der Erfolg der Schularbeit wird aber oft bei aller Treue des Lehrers wesentlich in Frage gestellt durch überfüllte Klassen, unregelmäßigen Schulbesuch, Hüteweſen, unzureichende Lehrmittel, Unverstand und manchmal auch Bosheit der Leute ꝛc. A. Rode, I. Lehrer-Beyersdorf.

9. Wie kann der Lehrer auch über die Schulstunden hinaus erziehlich auf die Kinder einwirken?

Man begegnet noch hin und wieder der Meinung, daß sich die amtliche Wirksamkeit des Lehrers auf die Schulstunden beschränke, der Lehrer also seine Pflicht vollständig erfülle, wenn er nach sorgfältiger Vorbereitung in den Unterrichtsstunden gewissenhaft arbeitet; mit dem Schluß der Schulstunden sei er „ledig aller Pflicht“ bis auf etwaige Korrekturen und Präparationen. Daher beneiden denn auch viele den Lehrer wegen der ihm angeblich so reichlich zugemessenen freien Zeit. Andere gehen noch weiter und sprechen dem Lehrer sogar das Recht ab, das Tun und Treiben der Kinder in der schulfreien Zeit irgendwie zu beeinflußen; denn das Kind stehe außerhalb der Schule einzig und allein zur Verfügung und unter der Obhut und Zucht der Eltern. Diesen allein sei eigentlich von Gott die Pflicht und das Recht der Erziehung zugewiesen worden, und der vom Staat eingeführte Schulzwang sei daher als ein Eingriff in die natürlichen Rechte der Familie zu betrachten. Die Eltern müßten sich zwar diesem Zwange fügen und die Kinder während der Schulstunden dem Lehrer überlassen; über die festgesetzte Unterrichtszeit hinaus aber habe der Lehrer in Hinsicht auf die Schulkinder weder eine Verpflichtung noch ein Recht.

Es muß allerdings anerkannt werden, daß die Haupttätigkeit des Lehrers in die Schulstunden fällt. Auch wird niemand bestreiten wollen, daß zunächst die Familie die heilige Verpflichtung hat, für die Erziehung der Kinder zu sorgen. Sie ist naturgemäß die erste Lebensgemeinschaft, in die das neugeborene Kind tritt. Bei der Hilflosigkeit,

in der der Mensch zur Welt kommt, verlangt seine erste Erziehung ein hohes Maß von Geduld und Aufopferung, deren im allgemeinen nur die natürliche Elternliebe fähig ist. Daher bleiben denn auch die Kinder in der ersten Lebensperiode der Familie zur leiblichen und geistigen Pflege vollständig überlassen, und wir bedauern mit Recht jedes Kind, dem es ein hartes Geschick verwehrt hat, seinen goldenen Lebensmorgen von den zarten Sorgen der Mutterliebe bewacht zu sehen. Endlich steht auch außer Zweifel, daß die Familie nicht bloß das Recht, sondern auch die Pflicht hat, die Kindererziehung während ihres ganzen Verlaufs nach Kräften zu fördern; denn das zeitliche und ewige Wohlergehen ihrer Glieder, das durch eine gute Erziehung wesentlich bedingt ist, kann und darf ihr nicht gleichgültig sein.

Allein die bloße Familienerziehung kann wohl dem Naturzustande und den Anfängen der Kultur eines Volkes genügen, nicht aber den fortgeschrittenen Stufen der Kulturentwicklung. Der Mensch ist nicht bloß ein Naturwesen, d. h. sein Wollen und Handeln erfolgt nicht mit Notwendigkeit aus gegebenen Anregungen, sondern er besitzt das Vermögen, sich Zwecke und Ziele zu setzen und diesen durch Betätigung seines freien Willens nachzustreben. In dieser höhern Beanlagung hat der Schöpfer dem Menschen ein Pfund anvertraut, mit dem er wuchern und sich die Kräfte der Natur in immer steigendem Maße unterwerfen soll. „Wachset und mehret euch und erfüllet die Erde und machet sie euch untertan und herrschet über alle Tiere und über die ganze Erde!" Zu solchem Zwecke war es nötig, daß die Menschen sich vereinigten und, wie es die Entwicklung mit sich brachte, anfangs kleinere, später größere Gesellschaften bildeten, als deren Vollendung der Staat zu betrachten ist; denn erstens erwies sich der einzelne zu schwach, den Kampf mit der Natur siegreich zu bestehen, zweitens aber ist eine stetige Entwicklung nur denkbar, wenn die Errungenschaften einer Generation auf die folgende übertragen und von dieser wiederum vermehrt werden. Alle geistigen Errungenschaften nun, welche die Menschheit im allgemeinen und die einzelnen Völker im besondern während ihrer Entwicklung gewonnen haben, also Sprache, Arbeit und deren Hilfsmittel und Produkte, Kunst und Wissenschaft, Recht, Nationalität, Regierung, Verwaltung ꝛc., machen den Inbegriff der Kultur aus. Diese Errungenschaften zu wahren und zu mehren gemäß dem Dichterwort: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen!", ist somit eines jeden Volkes heilige Pflicht. Da nun die Eltern bei unsern gegenwärtigen kulturellen und

sozialen Verhältnissen im allgemeinen nicht imstande sind, ihren Kindern alles das zu übermitteln, was zur Teilnahme an den Segnungen der Kultur und zur Erfüllung der bürgerlichen Pflichten erforderlich ist, so hat der Staat als oberste Kulturgemeinschaft nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, durch Einrichtung von Schulen aller Art für die Erhaltung und Erweiterung der Kulturgüter Sorge zu tragen. Dabei vermeidet er natürlich, in überlieferte Rechte der an der Jugenderziehung interessierten Gesellschaftsgruppen weiter einzugreifen, als es zur Wahrung der von ihm vertretenen allgemeinen Interessen notwendig ist; aber er hat auch darüber zu wachen, daß die andern Erziehungsfaktoren die jenen Rechten entsprechenden Pflichten in einer Weise erfüllen, die das Wohl der Gesamtheit gegen die Folgen einer vernachlässigten Jugenderziehung sicherstellt. In Erkenntnis dieser Aufgaben hat der Staat zunächst den Schulzwang eingeführt, durch den er die Kinder für gewisse Stunden vollständig in die Obhut, Unterweisung und Zucht der von ihm angestellten Lehrer nimmt. Da die Schulerziehung nicht bloß Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern den Schüler auch innerlich erfassen, sein Wollen und Handeln in sittlicher Richtung dauernd beeinflussen und gestalten soll, so ist sofort klar, daß ihre Wirkung zunächst über die Schulstube und die Schulstunden hinausreichen und das ganze gegenwärtige Leben der Schüler, also auch ihr Treiben außerhalb der Schule günstig beeinflussen muß.

Da aber die Schulerziehung überall dort, wo das Elternhaus seine Erziehungspflichten vernachlässigt, erfahrungsgemäß nicht ausreicht, um die auch unter dem Einfluß des bösen Beispiels und der Verführung stehende Jugend vor allerlei Ausschreitungen und gänzlicher Verwahrlosung sicherzustellen, so haben die Schulbehörden es den Lehrern zur Pflicht gemacht, auch über die Schulstunden hinaus ein wachsames Auge auf die Jugend zu haben, um etwaigen Vernachlässigungen des Elternhauses und andern der Erziehung schädlichen Einflüssen nach Möglichkeit zu begegnen. Dasselbe wird auch vom Standpunkt der pädagogischen Wissenschaft allgemein gefordert. Wie nun der Lehrer auch über die Schulstunden hinaus erziehlich auf die Kinder einwirken kann und nach einzelnen Bestimmungen der Schulbehörden ausdrücklich soll, soll in den nachstehenden Ausführungen darzulegen versucht werden.

Wenn man den Ursachen nachgeht, aus denen die Jugend in der schulfreien Zeit leicht auf allerlei Torheiten und Schlechtigkeiten verfällt, so wird man finden, daß, abgesehen von der Macht des bösen

Beispiels und der Verführung, die sich dem Einfluß der Erzieher in den meisten Fällen entziehen, in der Regel der Mangel an einer zweckmäßigen Beschäftigung oder an der nötigen Aufsicht oder endlich an der erforderlichen Strenge und wirksamen Zucht bei vorkommenden Vergehen die Schuld trägt. Auf diese drei Punkte wird daher der Lehrer bei seiner über die Schulstunden hinausgehenden Tätigkeit sein Augenmerk zu richten haben.

Müßiggang ist aller Laster Anfang, auch bei der Schuljugend. Er erzeugt die Langeweile, die die Quelle vieler Torheiten und Ausschreitungen ist.

Nun wird allerdings ein Teil der Kinder in der schulfreien Zeit von den Eltern zu allerlei Verrichtungen im Hause und auf dem Felde herangezogen, mitunter sogar mehr als im Interesse der Erziehung wünschenswert ist; allein der größte Teil der Schuljugend erfreut sich nach Schluß der Schulstunden einer mehr oder minder vollkommenen Freiheit und Ungebundenheit, die vielen zum Schaden gereicht.

Der Lehrer wird daher, soweit es angeht und notwendig erscheint, die Beschäftigung der Kinder in der schulfreien Zeit ordnend zu beeinflussen suchen müssen. Dazu bietet sich ihm zunächst in den häuslichen Schularbeiten ungesucht ein Mittel dar, das zugleich vorzüglich geeignet ist, die Schularbeit wesentlich zu unterstützen. Es sind zwar in der pädagogischen Fachpresse und in Lehrervereinen Stimmen laut geworden, die den Nutzen der Hausaufgaben bestreiten und ihre Abschaffung fordern. Man sagt, sie nähmen die geistigen Kräfte der Kinder über Gebühr in Anspruch, beeinträchtigen dadurch zugleich die dem kindlichen Organismus so sehr notwendige Bewegung in freier Luft, seien somit schuld an der vielfach beklagten Überbürdung und an der körperlichen und geistigen Schwäche des gegenwärtigen Geschlechts; es fehle in ärmeren Familien an dem zur Ausführung nötigen Plätzchen und im Winter an ausreichendem Licht; die Hausaufgaben würden oft sehr mangelhaft und unsauber, in vielen Fällen nicht von den Kindern selbst oder doch nicht selbständig angefertigt, sie gäben mithin Veranlassung zu Heuchelei und Betrug, brächten die Eltern in Verlegenheit und was der Anklagen mehr sind. Allein diese Anklagen weisen nur auf Mißbräuche hin, die bei den Hausaufgaben vorkommen können; aber es hieße doch das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man um ihretwillen eine an sich gute und nützliche Einrichtung abschaffen wollte. Man beschränke die häuslichen Schularbeiten nur auf das rechte Maß, gebe bloß Aufgaben, die im Unterricht gehörig vorbereitet

sind, also Aufgaben zur Einübung und Wiederholung des durchgearbeiteten Stoffes, übe eine möglichst einfache, wenig zeitraubende, aber doch sichere Kontrolle und ziehe bei der Beurteilung auch die Individualität der Kinder und die besondern häuslichen Verhältnisse in Betracht; dann wird jeder Anlaß zur Anklage wider die häuslichen Schulaufgaben schwinden, und man wird in ihnen ein vorzügliches, ja, bei den Anforderungen, die das Leben der Gegenwart an die Volksschule stellt, ein notwendiges Mittel erkennen, um den durchgearbeiteten Unterrichtsstoff zu befestigen, das Pflichtgefühl der Kinder zu wecken und zu beleben, das Interesse des Hauses für die Schularbeit rege zu halten und durch dieses alles auch über die Schulstunden hinaus erziehend auf die Kinder einzuwirken. Es könnte noch der Einwurf erhoben werden, daß wir gar nicht berechtigt seien, die Kinder in der schulfreien Zeit für die Schularbeiten in Anspruch zu nehmen. Allerdings stellt der gesetzlich eingeführte Schulzwang die Kinder dem Lehrer nur für die eigentlichen Schulstunden zur Verfügung, und wenn sich Eltern finden sollten, die eine weitergehende Verpflichtung nicht anerkennen, ihren Kindern also keine Zeit zur Anfertigung von Schularbeiten gewähren würden, sei es, weil sie die Kinder zur Arbeit nötig gebrauchen, oder gar aus Abneigung gegen die Schule: so wäre außer dem Versuch einer entsprechenden Belehrung der Eltern schwerlich etwas dagegen zu machen. Am wenigsten wäre es angebracht und es ist auch gesetzlich gerechtfertigt, in solchen Fällen mit Strafen gegen die betreffenden Schüler vorzugehen. Man müßte, bis die Verhältnisse sich ändern, auf die häuslichen Schularbeiten solcher Kinder einfach verzichten. Doch dürften derartige Fälle so selten sein, daß sie für die Allgemeinheit gar nicht in Betracht kommen. Mir sind in einer zwanzigjährigen Schulpraxis nur äußerst wenige Fälle vorgekommen, wo Schüler an einzelnen Tagen tatsächlich keine Zeit zur Anfertigung der Schularbeiten gehabt hatten. Dagegen wird wohl jeder Lehrer die Erfahrung gemacht haben, daß die meisten Eltern ein reges Interesse für die häuslichen Schularbeiten bekunden und die Kinder gern zu ihrer Anfertigung anhalten. Ja, es kommt nicht selten vor, daß Eltern sich über das ihrer Ansicht nach zu geringe Maß von Schularbeiten beklagen und die Leistungen einer Schule nach der Menge der gestellten Hausaufgaben abschätzen. Wir werden uns durch solche Kundgebungen nicht auf falsche Wege drängen lassen, aber von der darin liegenden Wertschätzung der Schularbeit gern Kenntnis nehmen. Bei dieser Stellung der Eltern zu den häuslichen Schularbeiten muß

jeder Zweifel an ihrer Rechtmäßigkeit verstummen, und es kann gegen solche Schüler die diese Arbeiten vernachlässigen, sehr wohl mit Strafen vorgegangen werden.

Mit den Hausaufgaben in ihrer Wirkungsweise nahe verwandt sind die Schülerbibliotheken. Wie die Kinder im allgemeinen schon in früher Jugend gern Geschichten erzählen hören, so greifen sie nach Überwindung der Leseschwierigkeiten freudig zu Büchern und verbringen einen Teil ihrer freien Zeit mit deren Lesen. Es entspricht das einem tiefinnerlichen Bedürfnis des jugendlichen Geistes nach Betätigung der erwachenden Kräfte, namentlich der Phantasie und späterhin auch des Verstandes. Zur Befriedigung des sonach vorhandenen Lesebedürfnisses der Jugend hat sich nun etwa seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts eine besondere Jugendliteratur herausgebildet, die zwar manche edle Blüte, aber auch viel Unkraut und Giftpflanzen gezeitigt hat. Manche Jugendschriftsteller waren ihrer Aufgabe nicht gewachsen, andre haben überhaupt nicht nach pädagogischen Motiven gearbeitet, indem es ihnen nur um den Ruhm der Autorschaft oder um klingenden Lohn zu tun war. Schon 1787 schrieb Friedrich Gedike im Programm seines Gymnasiums: „Alles, was Hände zum Schreiben oder auch nur zum Abschreiben hat, verfertigt heutzutage Bücher für die Jugend, und Väter und Mütter werden nicht müde, den Tand zu kaufen." Seitdem ist es nicht besser, sondern eher schlimmer geworden. Immer höher gehen die Wogen der Jugendliteratur, und das Lesebedürfnis der Jugend wird dabei in einer unverantwortlichen Weise ausgebeutet. Nicht was der Jugend wahrhaft nützt, sucht man ihr vielfach zu bieten, sondern was die Phantasie erhitzt und das Gemüt in eine fieberhafte Spannung setzt und dadurch ein künstliches Lesebedürfnis hervorruft, das nach immer stärkerer Würze verlangt und die anfängliche Neigung zum Bücherlesen in die sogenannte Lesesucht oder Lesewut hinüberführt, deren Folgen für Leib und Seele gleich verderblich sind. Bei der Flüchtigkeit, womit das Auge über die Zeilen dahinjagt, hat der Leser keine Zeit, die neuen Vorstellungen klar und bestimmt sich ins Bewußtsein treten zu lassen und mit dem vorhandenen Gedankeninhalt zu verschmelzen. Es können sich daher nur nebelhafte Vorstellungen bilden, die Unordnung und Verwirrung im Gedankenkreise erzeugen und einen Zustand geistiger Verschwommenheit, Zerfahrenheit und Zerstreutheit hervorrufen, der von dem größten Nachteil für den Charakter ist; denn die Oberflächlichkeit im Lesen geht nach und nach auf das Ganze Tun über, nnd die Stimme der Pflicht

wird überhört, sobald die niedern Begierden und Leidenschaften Befriedigung heischen. Die Lesesucht hindert weit mehr als ein Übermaß an Schularbeiten die Bewegung in freier Luft und beeinträchtigt dadurch, sowie durch die beim Lesen gewöhnlich angenommene gebückte Haltung, wohl gar auch durch teilweise Entziehung des Schlafes die leibliche Gesundheit.

Durch eine sorgfältig ausgewählte und geleitete Schülerbibliothek können nicht bloß die Gefahren einer regel- und maßlosen Jugendlektüre vermieden, sondern es kann durch sie auch die Bildung und Erziehung der Jugend direkt gefördert worden. Auch das geschriebene Wort findet den Weg zum Kopfe und zum Herzen des Schülers. Alle Gebiete menschlichen Wissens und Könnens sind von guten Jugendschriftstellern betreten und ausgebeutet worden. Bei dem heutigen Umfang nützlicher Kenntnisse und den immerhin bescheidenen Zielen des Volksschulunterrichts kann der letztere durch derartige Schriften eine nützliche Ergänzung und Erweiterung erfahren. Das durch den Unterricht bereits vermittelte Wissen wird hierbei wiederholt, mithin befestigt und in mannigfache neue Verbindungen gebracht, es wird also auch das Urteil geschärft, die Phantasie angeregt und vor gefährlicher Ausartung bewahrt und so dem Bösen der Zugang zum kindlichen Herzen versperrt. Da auch die Lese- und Sprachfertigkeit durch verständiges Bücherlesen gefördert werden kann, liegt auf der Hand. Aber nicht an die Intelligenz allein wendet sich die Jugendliteratur. Seitdem die Pädagogik die Bahn einseitiger Verstandeskultur verlassen hat, sind die besseren Jugendschriftsteller auch bemüht gewesen, gleichzeitig auf die Pflege und Veredelung des Gemüts und damit zugleich des Willens und des sittlichen Charakters hinzuwirken. Die Jugendliteratur weist auch in dieser Hinsicht manches edle Goldkorn auf, das allerdings erst aus einem Gemenge von Flittergold nnd Schutt hervorgesucht werden muß.

Da die Schülerbibliotheken somit geeignet sind, die Jugend nicht nur vor mancherlei Schaden zu bewahren, sondern zugleich auch ihr Tun und Treiben in der schulfreien Zeit vorteilhaft zu beeinflussen und die Erziehung direkt zu fördern, so sollte es sich jeder Lehrer angelegen sein lassen, diese so nützliche Einrichtung für seine Schule dienstbar zu machen. Die Gemeinden dürften bei dem Millionensegen, der sich über ihre Schulklassen ergossen hat und ihnen mitunter hinsichtlich der Verwendung Verlegenheiten bereiten soll, wenigstens in vielen Fällen zu bewegen sein, einen kleinen Teil des ihnen so uner-

wartet zugeflossenen Schatzes für diesen guten Zweck herauszugeben. Wo das nicht zu erreichen ist, könnte darauf hingewirkt werden, daß die Schulversäumnis-Strafgelder zur Deckung der Kosten einer Schülerbibliothek mit herangezogen würden, und wo auch diese Quelle nicht fließen will, da werden sich die nötigen Mittel durch Einführung eines Lesegeldes gewinnen lassen. Aller Anfang ist schwer, das gilt freilich auch hier. Aber sobald die Kinder wirklich gute Bücher zur häuslichen Lektüre in die Hand bekommen und daraus, wie es oft der Fall sein wird, zu Hause laut vorlesen, werden die Eltern gern für diese Sache ein Scherflein beitragen, und so wird auch die Schülerbibliothek ein Band zwischen Schule und Elternhaus werden. — Auch die Schwierigkeiten einer zweckmäßigen Auswahl der anzuschaffenden Schriften darf keinen Lehrer von der Einrichtung einer Schülerbibliothek abschrecken. Um mich bei dieser Frage nicht zu lange aufzuhalten, muß ich hier darauf verzichten, auf die an eine gute Jugendschrift zu stellenden Anforderungen näher einzugehen. Ich verweise auf zwei Werke, die sich darüber eingehend verbreiten und auch ein Verzeichnis guter Jugendschriften enthalten, nämlich: „Theden, Führer durch die Jugendliteratur“ und „Herold, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken“. Die zuletzt genannte Schrift mit einem Vorwort von Lorenz Kellner ist speziell für katholische Schulen berechnet und kostet 1,20 M. Weiteres Material bieten die im Buchhandel erschienenen Verzeichnisse einzelner Jugendschriften-Kommissionen und die im Verlage von Paul Ziegler, Berlin SW. 47, Hagelsberger Straße 11, erscheinende „Jugendschriften-Warte“ (Organ der vereinigten Jugendschriften-Ausschüsse von Augsburg, Berlin, Dresden, Frankfurt a. M., Gotha, Hamburg, Hildesheim, Koburg, Königsberg i. Pr., Nordhausen, Wiesbaden, Zerbst). Bezugspreis für 6 Nummern 0,50 M. Einzelnummer 10 Pf. Postzeitungskatalog Nr. 5074. Wer eine Schülerbibliothek einrichten will, wird gut tun, sich die eine oder die andere dieser Schriften anzuschaffen und die darin gegebenen Winke und Ratschläge zu beachten. Ich bemerke hier nur noch, daß die Lektüre der Kinder, wenn sie wirklich von Nutzen sein soll, auch kontrolliert werden muß, indem die Schüler angehalten werden, über den Inhalt des Gelesenen Rechenschaft zu geben. Die genannten Schriften bieten auch hierüber Fingerzeige und Ratschläge. Wohl wird der Lehrer, der sich die Pflege einer Schülerbibliothek und mit ihr die Regelung und Leitung der Jugendlektüre angelegen sein läßt, hin und wieder im Anschluß an die Unterrichts-

stunden einen Teil seiner freien Zeit für die gute Sache opfern müssen; aber er wird dadurch auch der Jugenderziehung einen wichtigen Dienst leisten, und wo solches in Frage steht, da müssen kleinliche Bedenken schweigen. Wo eine gut eingerichtete und zweckmäßig geleitete Schülerbibliothek besteht, da wird durch sie zugleich ein günstiger Boden für eine Volksbibliothek geschaffen, durch deren Einrichtung der Lehrer vielen Segen stiften könnte.

Hausaufgaben und Privatlektüre dürfen selbstverständlich nicht so weit ausgedehnt werden, daß den Kindern nicht hinreichend Zeit zu Bewegung in freier Luft übrig bleibt. Hierbei scharen sich die Kinder, soweit sie geistig und körperlich gesund sind, gern mit ihresgleichen zusammen zum fröhlichen Spiel. Wer ihnen das wehren wollte, dem müßte man jedes Verständnis der Kindernatur und der pädagogischen Bedeutung des Spiels absprechen. Das Bedürfnis des Spiels ist tief in der Kindesnatur begründet. Im schulpflichtigen Alter und schon vor Beginn desselben ziehen die Kinder das Spielen mit ihresgleichen dem Spielen mit Sachen entschieden vor. Über die Bedeutung dieses Spielens sagt Jean Paul in seiner „Levana“: „Erst auf dem Spielplatz kommen sie (die Kinder) aus dem Vokabel- und Hörsaal in die rechte Expeditionsstube und fangen die menschliche Praxis an. Denn Eltern und Lehrer sind ihnen immer jene fremden Himmelsgötter, die nach dem Glauben vieler Völker den neuen Menschen auf der neugeborenen Erde lehrend und helfend erschienen waren, wenigstens sind sie den Kinderzwergen die körperlichen Titanen, folglich ist ihnen in dieser Theokratie und Monarchie freies Widerstreben verboten und verderblich, Gehorsam und Glaube verdienstlich und heilbringend. Wo kann denn nun das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaat unter seinesgleichen? Schulet Kinder durch Kinder! Der Eintritt in den Kinderspielplatz ist für sie einer in ihre große Welt, und ihre geistige Erwerbsschule ist im kinderlichen Spiel- und Gesellschaftszimmer. Es trägt z. B. oft einem Knaben mehr ein, Prügel selbst auszuteilen, als sie zu erhalten vom Hofmeister, desgleichen mehr, sie von seinesgleichen als von oben herab aufzufangen. Wollt ihr einen Lebensknecht schmieden, so lötet einen Knaben fünfzehn Jahre lang an die Arme und Fersen seines Hofmeisters, der zugleich Schauspieldirektor und zuweilen mitspielendes Mitglied der zweigliederigen Truppe sein soll. Wie alle Sklaven, wird

das Kind zwar vielleicht gegen eine Individualität ein gewaffnetes Auge und Herz sich zulegen; aber verloren wird es künftig der Allseitigkeit der Individualitäten gegenüberstehen, nur an ein Klima gewohnt, nur mit einem Winde segelnd." Im Anschluß an diese Worte wäre leicht nachzuweisen, wie die Spielgemeinschaft die jugendliche Einbildungskraft in Zucht nimmt, die Triebe in Schranken hält, den Eigensinn und Eigenwillen bricht, den Sinn für Recht und Gesetzmäßigkeit fördert, das Selbstgefühl und das Gefühl der Anhänglichkeit und Zusammengehörigkeit stärkt, Wohlwollen und Dienstbereitwilligkeit hervorruft und überhaupt den Willen des Kindes in heilsamer Weise entwickelt und befestigt. Daß durch die Jugendspiele, insofern sie meist Bewegungsspiele sind, auch die körperlichen Organe vielfach angeregt und gekräftigt werden, bedarf keines Nachweises. So bilden die Spiele neben dem Turnen ein notwendiges Gegenstück zu der einseitigen Anstrengung der geistigen Kräfte im Unterricht, und ihre Pflege durch die Schule ist daher bei der Überbürdungsfrage, die besonders in den beiden vorigen Jahrzehnten lebhaft erörtert wurde, angelegemtlich empfohlen worden. (Erlaß des Kulturministers v. Goßler vom 27. Oktober 1882.)

Nun könnte man meinen, eine Tätigkeit, die aus einem so tiefinnerlichen Bedürfnis der Kindesnatur hervorgeht, bedürfe einer besonderen Anleitung und Regelung seitens der Erzieher nicht. Aber man macht der heutigen Jugend nicht ganz mit Unrecht den Vorwurf, daß sie das Spielen wenigstens zum Teil verlernt hat. Es zeigt sich bei ihr nicht selten eine gewisse Frühreife, die am kindlichen Spiele keinen rechten Gefallen mehr findet und sich dafür lieber den Vergnügungen der Erwachsenen zuwendet, die, entgegen den Gewohnheiten einer früheren Zeit, sich von dem Bewegungsspiel fast ganz abgewendet haben. Die Ursache dieser beklagenswerten Erscheinung liegt in den veränderten Zeitverhältnissen, in dem fieberhaften Rennen und Jagen der großen Welt nach Geld und Gut und der damit verbundenen Genußsucht, die nach immer stärkeren, künstlichen Reizen verlangt und das Spiel mit seinen einfachen und natürlichen Freuden verschmäht. Viele Kinder werden von ihren Eltern in den tollen Wirbel des Genußlebens hineingezogen, indem sie zu Konzerten, Bällen und Vergnügungen anderer Art mitgenommen werden, anfangs vielleicht nur, um dort mit ihnen zu paradieren, später aus Gewohnheit. Mit der rechten Lust am Spiele ist es bei solchen Kindern vorbei. Welch eine

beklagenswerte Erscheinung ist doch ein Kind, das in solcher Weise um die reinen Freuden der Jugend und damit um die schönste Erinnerung des Alters gebracht worden ist! Da somit die Erwachsenen den Kindern wenig oder gar keine Anleitung zum Spiel geben oder geben können, so haben die Jugendspiele an Reichhaltigkeit sehr verloren. Die Kinder kennen in der Regel nur wenige Spiele und sind daher bald mit dem Spielen fertig, worauf sie dann aus Langerweile leicht auf allerlei Torheiten und Schlechtigkeiten verfallen. Hier muß die Schule helfend eintreten und Sorge tragen, daß die Kinder mit einer hinreichenden Anzahl der besten und beliebtesten, ihrem Alter und Geschlecht entsprechenden Spiele bekannt gemacht und darin geübt werden. Das ist bereits durch den Ministerial-Erlaß vom 27. Oktober 1882 in bestimmter Weise gefordert worden. Es heißt dort: „Die Ansprüche an die Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten sind für fast alle Berufsarten gemessen, und je beschränkter damit die Zeit, die sonst für die Erholung verfügbar war, geworden ist, und je mehr im Hause Sinn und Sitte und leider oft die Möglichkeit schwindet, mit der Jugend zu leben und ihr Raum und Zeit zum Spielen zu geben, um so mehr ist Antrieb und Pflicht vorhanden, daß die Schule tut, was sonst erziehlich nicht getan wird und oft auch nicht getan werden kann. Die Schule muß das Spiel als eine für Körper und Geist, für Herz und Gemüt gleich heilsame Lebensäußerung der Jugend mit dem Zuwachs an leiblicher Kraft und Gewandtheit und mit den ethischen Wirkungen, die es in seinem Gefolge hat, in ihre Pflege nehmen und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise.“ Von Hilfsmitteln zur Orientierung auf diesem Gebiete nennt der angeführte Erlaß in erster Reihe: „Guts Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und des Geistes“ und „Jahn, die deutsche Turnkunst“. Auch der neue Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen führt eine Reihe von Spielen auf. Die durch den vorher erwähnten Ministerial-Erlaß gegebene Anregnng hat ferner eine ganze Reihe derartiger Sammlungen hervorgerufen. Die Anschaffung einzelner dieser Werke auf Kosten der Schulkassen dürfte wohl nirgends auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen.

Noch bleibt die Frage zu erörtern, wann und wie das Spiel seitens der Schule gepflegt werden soll. Der Ministerial-Erlaß gibt darüber keine besonderen Vorschriften, und der Minister spricht sich in

dem Bescheid auf eine Eingabe der Turnvereinigung Berliner Lehrer dahin aus, daß die Unterrichtsverwaltung „bei einer Sache, die so sehr auf eine freiwillige Mitarbeit nicht allein der berufsmäßigen Jugendbildner, sondern aller Eltern und Freunde der Jugend rechnet, in dem Bestreben, zu reglementieren, besondere Vorschrift walten lassen müsse". Der Erlaß beschränkt sich daher darauf, auf die bereits früher (Ministerial-Verfügung vom 16. September 1860) empfohlene Verbindung der Spiele mit dem Turnen, mit gemeinschaftlich zu unternehmenden Spaziergängen und Ausflügen in Feld und Wald sowie mit Turnfahrten hinzuweisen. In dieser Verbindung finden denn auch, soweit meine Beobachtungen reichen, die Spiele der Jugend unter der Bezeichnung „Turnspiele" ein sicheres, aber nach der Meinung vieler ein allzu bescheidenes Plätzchen. Bei der geringen Stundenzahl, die dem Turnunterricht in der Volksschule noch immer zugewiesen ist, bei den großen Turnabteilungen, die oft 100—140 Schüler zu umfassen pflegen, können kaum die Zwecke des Turnunterrichts annähernd erreicht, geschweige denn die Turnspiele hinreichend gepflegt werden. Für die Mädchen der Volksschule fehlt leider bis jetzt die Gelegenheit zur Spielübung, von einzelnen größeren Städten abgesehen, ganz und gar. Gemeinsame Spaziergänge und Ausflüge bedürfen einer vorherigen Genehmigung des Ortsschulinspektors, die in den meisten Fällen erst durch einen nach dem entlegenen Kirchdorfe zu sendenden Boten eingeholt werden muß und mitunter durch das inzwischen eintretende Regenwetter hinfällig wird. Auch kann es hierbei vorkommen, daß die Form der Genehmigung der Vermutung Raum gibt, als ob es sich um einen schulfreien Nachmittag für den Lehrer handele, dem derartige Unternehmungen doch bedeutend größere Anstrengungen auferlegen als zwei etwa zu haltende Unterrichtsstunden. In solchem Falle wird sich der Lehrer mit Recht scheuen, ein derartiges Gesuch zu wiederholen, und die Spaziergänge werden ganz unterbleiben oder doch nur höchst selten an schulfreien Nachmittagen unternommen werden. In einem mir bekannt gewordenen Falle ist auch letzteres nur für statthaft erklärt worden, wenn dem Ortsschulinspektor vorher eine bezügliche Anzeige gemacht worden ist. Was ist nun zu tun, damit dem Jugendspiel eine seiner Bedeutung entsprechende Pflege zu teil werde? Bis dem Turnunterricht in der Volksschule, wie es für die höheren Schulen bereits geschehen ist, eine größere Stundenzahl zugewiesen, und er auch für die Mädchen eingeführt wird, was ja nur eine Frage der Zeit

sein kann, wird der Lehrer, dem es mit der Pflege der Jugendspiele Ernst ist, jede sich hierzu darbietende Gelegenheit ergreifen, also wenn auch nicht regelmäßig, so doch hin und wieder vor Beginn des Unterrichts, in den großen Pausen, wo er ja ohnehin die Kinder beaufsichtigen soll, eine Viertelstunde, wenn es sonst angeht, auch einmal eine freie Nachmittagsstunde diesem Zwecke opfern müssen. Außer beim Turnunterricht dürfte vorerst kein Spielzwang auszuüben sein, der sich außerhalb der eigentlichen Schulzeit auch gar nicht durchführen ließe. Der Lehrer gibt hierbei zwar die nötigen Anleitungen, ist im übrigen aber Mitspieler. Die Kinder, namentlich die Mädchen, spielen nach meiner Erfahrung recht gern, wenn sie dabei den Lehrer in ihrer Mitte haben. Vielleicht kommt es daher, daß es ihnen Freude macht, den strengen Gebieter, der sonst für sie das verkörperte Gesetz ist, der allgemeinen Spielregel unterworfen und sich gleichgestellt zu sehen. Was die Schulspaziergänge anbetrifft, so würden diese wesentlich gefördert werden, wenn es dem Lehrer freistände, zu diesem Zwecke etwa monatlich an einem Nachmittag den Unterricht auszusetzen, so daß es nicht einer Genehmigung, sondern nur einer Anzeige an den Ortsschulinspektor, vielleicht auch nur eines Vermerks im Klassenbuch bedürfte. Die Ortsschulinspektoren dürften wohl berechtigt sein, im Interesse der guten Sache auf ihren Schein, in diesem Stücke zu verzichten. Eine solche Einrichtung ist von der Stadtschuldeputation zu Königsberg für die dortigen Schulen bereits getroffen worden, wobei den Rektoren zugleich aufgegeben worden ist, jährlich über die stattgefundenen Schulspaziergänge zu berichten. Unter solcher Voraussetzung werden die Lehrer die größere Mühe, die die gemeinsamen Schulspaziergänge erfordern, gern auf sich nehmen und das ihnen entgegengebrachte Vertrauen zu würdigen wissen. Hat der Lehrer erst mit den Jugendspielen, bei denen er sich übrigens alsbald des Helferwesens bedienen wird, einen guten Anfang gemacht und dadurch nicht bloß die Kinder, sondern auch die Eltern und die maßgebenden Personen der Gemeinde für die gute Sache gewonnen, so dürfte es sich in vielen Orten wohl ermöglichen lassen, daß eine besondere Spielstunde in der Woche festgesetzt und der Lehrer für ihre Abhaltung angemessen entschädigt wird, was bisher allerdings erst in wenigen größeren Städten erreicht worden ist. Wenn der Lehrer das Jugendspiel in der rechten Weise pflegt, dann werden die Kinder, wenn ihrer ein Häuflein außerhalb der Schule zusammenkommt, nicht in Verlegenheit geraten, was sie mit ihrer freien

Zeit anfangen sollen, und so nicht bloß vor manchen Torheiten und Schlechtigkeiten bewahrt bleiben, sondern im selbstgewählten freien Spiele auch an Leib und Seele gekräftigt werden. Damit dürfte denn auch der Grund dazu gelegt sein, daß das Spiel bei der aus der Schule entlassenen Jugend und selbst bei den Erwachsenen wieder zu Ehren kommt, was sich der „Zentralausschuß zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland" zum Ziele gesetzt hat. Wer sich für diese weitergehende Aufgabe interessiert, findet das Wichtigste darüber in den unter dem Titel „Über Jugend- und Volksspiele" von E. v. Schenckendorff und Dr. Schmidt, den beiden Vorsitzenden des genannten Ausschusses, veröffentlichten Mitteilungen. (Preis 1,50 Mk.)

Zu den Möglichkeiten, die Schüler außerhalb der eigentlichen Schulstunden angemessen zu beschäftigen, gehört ferner die Einführung des sogenannten Handfertigkeitsunterrichts. Obgleich ich den erziehlichen Wert dieses Gegenstandes keineswegs verkenne, so gehe ich hier doch über ihn hinweg, da die auf seine Einführung gerichteten Bestrebungen sich noch im ersten Stadium der Entwickelung befinden und kaum Aussicht haben dürften, bei uns im vorwiegend Ackerbau treibenden Osten zu allgemeinerer praktischer Bedeutung zu gelangen. Auf die gleichfalls außerhalb der Schulstunden vorzunehmende Unterweisung in der Obstbaumzucht wird an anderer Stelle eingegangen werden.

Die bisherigen Erörterungen haben darzutun gesucht, welche Mittel der Lehrer anzuwenden hat, um die Beschäftigung der Schüler auch über die Schulstunden hinaus in einer die Zwecke der Erziehung fördernder Weise zu beeinflussen und die Jugend dadurch zugleich vor allerlei Torheiten und Ausschreitungen zu bewahren. Leider werden die letzteren trotzdem nicht ausbleiben. Die Schulerziehung ist ja nicht allmächtig, sie ist nur ein Faktor bei der Erziehung, gibt also, wenn die häusliche Erziehung als der andere gleich oder gar unter Null ist, überhaupt kein positives Resultat. Es gibt ja leider Eltern, welche die Kinder nicht bloß zum Betteln, sondern auch zum Stehlen und zu anderen Vergehen förmlich anleiten und anhalten. In solchen höchst traurigen Fällen hat die Familie mit der Fähigkeit auch das Recht verloren, weiterhin an der Erziehung mitzuwirken. Der Lehrer hat daher sowohl im Interesse der betreffenden Kinder als auch ihrer Mitschüler die Pflicht, sobald die gesetzlichen Voraussetzungen vorliegen,

auf Zwangserziehung zu bringen. Manche Eltern wieder glauben genug getan zu haben, wenn sie für die notwendigsten Bedürfnisse ihrer Kinder, für Nahrung, Wohnung und Kleidung notdürftig sorgen. Die Mehrzahl hat gottlob ein besseres Verständnis für die Erziehungssache, und es fehlt ihr auch nicht an einem redlichen guten Willen; aber viele sind tatsächlich außer stande, die Kinder außerhalb der Schule hinreichend zu beaufsichtigen, indem sowohl der Vater als auch die Mutter dem Erwerbe nachgehen müssen, der sie oft den ganzen Tag von Hause fernhält. In solchen Fällen werden die größeren Kinder gewöhnlich mit der Aufsicht ihrer kleineren Geschwister beauftragt und sich dann mit diesen völlig selbst überlassen. Aber auch Kinder aus bessergestellten Familien entbehren oft in ihrer schulfreien Zeit der so nötigen Aufsicht gänzlich und treiben sich mitunter den ganzen Nachmittag zügellos herum. Da gibt es denn nicht bloß Raufereien und Schlägereien in Menge, sondern auch allerlei andere Roheiten und mitunter sogar Vergehungen gegen das Strafgesetz. Kann der Lehrer nicht durch zweckmäßige Vorstellungen eine wirksame Beaufsichtigung der Kinder seitens der Eltern herbeiführen, so wird er auch hier helfend eintreten müssen. Es kann natürlich nicht von ihm verlangt werden, daß er nun in der schulfreien Zeit straßauf, straßab gehe, um etwaigen Ausschreitungen der Schuljugend nachzuspüren. Ich fordere nur, daß er bei seinen gelegentlichen Ausgängen Augen und Ohren für das Tun und Treiben der Kinder offen halte und namentlich auf Spaziergängen öfters seine Schritte nach solchen Orten lenke, wo Kinder in größerer Zahl zusammenzukommen pflegen. Wenn er zu solchem Zwecke ab und zu einmal einen Spaziergang mehr als sonst macht, so kann das der guten Sache nur förderlich sein. Die Kinder sind dann nicht sicher, daß sie bei etwaigen Ungehörigkeiten nicht vom Lehrer überrascht werden. Ins einzelne gehende Vorschriften bestehen allerdings hinsichtlich dieser Beaufsichtigung nicht, sind auch nicht gut möglich und wären jedenfalls vom Übel; aber jeder Lehrer, dem es um die sittliche Erziehung der ihm anvertrauten Jugend heiliger Ernst ist, wird sich dieser Verpflichtung, die als solche in mehreren behördlichen Erlassen zum Ausdruck kommt, nicht entziehen können.

Zu der Beschäftigung und Beaufsichtigung der Kinder in der schulfreien Zeit muß sich als Mittel zur ferneren Verhütung vorgekommener Ausschreitungen eine wirksame Zucht gesellen. Auch diese ist bei

Vergehen außerhalb der Schule, die hier allein in Frage kommen, zunächst Sache der Eltern, und der Lehrer hat wiederum nur insoweit einzutreten, als jene ihrer Pflicht nicht nachkommen, was leider häufig genug der Fall ist. Vielen fehlt die nötige Tatkraft, wenn es gilt, den Ungezogenheiten der Kinder durch gebührende Strafen ein Ziel zu setzen. Wenngleich dieser Schwäche in den meisten Fällen nur eine Ausartung der natürlichen Elternliebe zu Grunde liegt, nämlich jene sogenannte Affenliebe, die die Kinder verhätschelt und gegen ihre Fehler blind macht, so ist der für die Erziehung daraus hervorgehende Nachteil doch ein ganz bedeutender. Die sinnlichen Neigungen und die natürliche Selbstsucht und Roheit derart verzogener Kinder wachsen allmählich zu einer Macht heran, deren Bekämpfung dem Lehrer um so größere Sorge und um so mehr Verdruß bereitet, als die zärtlichen Eltern selbst bei gröberen Vergehen die schützende Hand über ihren süßen Liebling halten, der ja „so etwas gar nicht getan haben kann", zum wenigsten aber allerlei Entschuldigungen vorzubringen wissen, die die Sache als eine geringfügige Unart darstellen. Solchen Eltern gegenüber hat der Lehrer einen schweren Stand, namentlich hinsichtlich der außerhalb der Schule begangenen Vergehen der Kinder. Da muß er sich vor allem streng an die bestehenden Vorschriften halten. Wie der Staat den Unterrichtszwang nur so weit ausdehnt, als die Eltern nicht selbst für eine ausreichende Unterweisung ihrer Kinder sorgen, so gestattet er auch hinsichtlich der außerhalb der Schule verübten Vergehen ein Eingreifen des Lehrers nur insoweit, als „die Eltern oder Vormünder nicht imstande und willens sind, wirksame Zucht zu üben", was in jedem einzelnen Fall durch die Schulvorstände und Schuldeputationen unter Zuziehung des Lehrers ermittelt werden soll. (Ministerial-Verfügung vom 9. März 1874 und Verfügung der Königl. Regierung zu Königsberg vom 17. Februar 1872.) Wenn das Verfahren auch etwas weitläufig erscheint und in der Regel eine unliebsame Verzögerung der Bestrafung zur Folge haben wird, auch die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, daß einmal ein notorischer Dieb oder Straßenräuber ungestraft durchkommt, so ist doch jedem Lehrer dringend zu raten, sich genau nach den angeführten Vorschriften zu richten. Andernfalls dürfte er gar leicht die Strafe hinnehmen müssen, die eigentlich die beschwerdeführenden Eltern verdient hätten. — Die genannte Vorschrift bezieht sich, sofern strafrechtliche Vergehen in Frage kommen, nur auf Kinder unter 12 Jahren. Kinder,

die über dieses Alter hinaus sind, unterliegen den Bestimmungen des Strafgesetzbuchs. Den Vergehen solcher Kinder steht also der Lehrer ganz anders gegenüber. Er dürfte wohl berechtigt und verpflichtet sein, ihnen seine Mißbilligung über das Geschehene auszusprechen und ernstliche Ermahnungen daran zu knüpfen; dagegen hat er überhaupt kein Recht, in solchem Falle körperlich zu züchtigen, auch wenn die Eltern dies unterlassen. Ebenso ist er auch nicht verpflichtet, die gerichtliche Bestrafung des Übeltäters herbeizuführen. Bei dem Fehlen jedes amtlichen Auftrags — ich habe einen solchen in den behördlichen Erlassen nicht gefunden — würde eine bezügliche Anzeige nur den anrüchigen Charakter einer gewöhnlichen Denunziation haben und zur Verfeindung zwischen dem Lehrer und dem Elternhause führen. Dagegen wird der Lehrer gewiß Gelegenheit nehmen, den Fall mit den Eltern zu besprechen und mit ihnen vereint die notwendigen Besserungsmittel aufzusuchen, um einer weiteren Verwahrlosung solcher Kinder Einhalt zu gebieten. Die gekennzeichnete Stellung, welche die über 12 Jahre alten Schüler dem Lehrer gegenüber einnehmen, kann leicht eine schädliche Rückwirkung auf die Mitschüler ausüben, und es ist daher auch aus diesem Grunde wünschenswert, daß die Strafmündigkeit bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, wo die Kinder der Schule entwachsen sind, hinausgerückt werde.

Einzelne Ausschreitungen der Jugend, die in der schulfreien Zeit hervorzutreten pflegen, erheischen eine besonders sorgfältige Berücksichtigung, weshalb ich hier etwas näher auf sie eingehen will. Dahin gehört zunächst die Tierquälerei. Leider geben die Erwachsenen in dieser Hinsicht sehr oft ein böses Beispiel. Ich erinnere nur an die unnötigen Quälereien beim Schlachten der Tiere, an den Vogelfang mit Schlingen, den Fischfang mit Legangeln und an die Überlastung und grausame Peinigung der Zugtiere. „Gehen wir zur Herbstzeit durch unsere Dörfer und kleinen Städte," sagt H. Behringer in einer Flugschrift des Berliner Tierschutzvereins, „so hören wir das langdauernde Schmerzgeschrei von Tieren, die unter gräßlichen Manipulationen buchstäblich zu Tode gemartert werden, und als Zuschauer bei diesen Schauspielen sehen wir Haufen Kinder, kleine an der Hand, die allerjüngsten auf dem Arm der größeren. Neugierig, gleichgültig, unter Scherzen sieht die junge Schar zu, wie das blutende Tier, das oft von ungeübten Händen furchtbar zermetzelt wird, sich in Todesqualen windet. Nicht selten helfen Kinder bei dem gräulichen Akte, fangen das Blut

auf, halten die Beine des Tieres ꝛc." Leider entspricht diese Schilderung nur zu sehr der Wirklichkeit. Wenngleich jene Grausamkeiten meist gedankenlos, aus bloßer Gewohnheit verübt werden, so sind sie doch aus diesem Grunde nicht weniger verwerflich und das damit gegebene schlechte Beispiel für die Jugend verderblich. Schonende Milde und Barmherzigkeit, auch gegen die Tiere, ist eine sittliche Pflicht. Der Mensch soll zwar „herrschen über alle Tiere", aber als ein Herrscher von Gottes Gnaden, der sich einer höheren Verantwortung bewußt ist, nicht als liebloser Tyrann, der seine Untergebenen über Gebühr plagt und grausam zu Tode martert. Hat nicht der Herr auch die Tiere als seine Geschöpfe gesegnet, dem Menschen auch ihre Sonntagsruhe zur Pflicht gemacht und mit um ihretwillen die große Stadt Ninive verschont? Heißt es nicht in der Heiligen Schrift: „Der Gerechte erbarmt sich seines Viehes; aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig?" Somit ist die Abstellung der erwähnten Grausamkeiten gegen die Tiere eine wichtige Sittenfrage, und wer zur Lösung dieser Frage mitwirkt, arbeitet damit an der sittlichen Veredelung des Volkes.

Besonders wichtig ist die Abstellung jener Mißbräuche auch für die Erziehung der Jugend. Der Anblick der grausamen Tierquälereien bewirkt bei den Kindern eine Verrohung des Gefühls und Gemüts, wogegen die Schule mit all ihren Erziehungsmitteln wenig auszurichten vermag. Schon im Kinde kommt der „Herrscher" zum Vorschein, und es übt seine Herrschergewalt zunächst an dem ihm wehrlos gegenüberstehenden Tiere. Soweit seine Überlegenheit reicht, mißhandelt es unter dem Einfluß des von den Erwachsenen gegebenen schlechten Beispiels die armen Geschöpfe in Haus und Garten, Feld und Wald, anfangs vielleicht gedankenlos, zum Zeitvertreib, später aber, wenn sein Mitleid nicht geweckt wird, aus gewohnter Roheit oder aus angeborener und nicht rechtzeitig im Keime erstickter Grausamkeit, beunruhigt die gefiederten Sänger während der Brutzeit, plündert und zerstört Vogelnester, quält die jungen Tierchen zu Tode, stellt den alten Schlingen und Fallen, quält Frösche, peitscht das Vieh unbarmherzig auf den Weideplätzen und in den Fuhrwerken und was dergleichen Grausamkeiten mehr sind. Aber diese Roheiten beschränken sich keineswegs auf das Verhalten gegen die Tiere, sondern sie übertragen sich von selbst auch auf das Verhalten gegen die Mitmenschen. Dies geschieht in der Regel unbemerkt, mitunter aber auch in einer Weise, die den Zu-

sammenhang in eine schauerliche Beleuchtung rückt. So schlachtete nach Zeitungsnachrichten neulich in Hannover ein siebenjähriger Knabe, der dem Schlachten von Tieren zugesehen hatte, sein vierjähriges Brüderchen. Auch dürfte die scheußliche Tat jenes zwölfjährigen Mädchens in Berlin vielen noch in Erinnerung sein, das ein Kind, dem es die Ohrringe geraubt hatte, aus dem dritten Stockwerk in den Hof hinabwarf, um seine Tat zu verdecken. „Die Gerichtsverhandlung stellte aus dem Lebenslauf dieser jungen Verbrecherin eine Reihe von Scheußlichkeiten fest, von denen die entsetzliche Mordtat nur der ganz folgerichtige Schlußakt war. Die Mörderin hat noch in jüngeren Jahren in entsetzlicher Weise Tiere gemartert, z. B. lebenden Kaninchen die Augen ausgestochen, den Bauch aufgeschnitten und dergleichen mehr." (Münchener „Allgemeine Zeitung".) Ein höherer Gerichtsbeamter schreibt in einem Brief an den Münchener Tierschutzverein: „Über 20 Jahre bereits das ehrenvolle, aber auch beschwerdenreiche Richteramt ausübend, habe ich Gelegenheit in Fülle gehabt, den Beweis dafür zu finden, daß die große Mehrzahl der Verbrecher ihre Laufbahn mit dem Peinigen irgend eines hilflosen Geschöpfs begann, daß häufig solche, welche sich schon früh durch Grausamkeiten gegen Tiere auszeichneten, auf dem Schafott endigten." Ich könnte im Anschluß hieran noch Aussprüche hervorragender Männer, wie Friedrichs des Großen, Kants, Lessings, Goethes, Humboldts und verschiedener anderer anführen, die alle darauf hinauskommen, daß die Grausamkeiten gegen die Tiere auch unbarmherzig und grausam gegen die Menschen machen. Aber ich halte das nicht weiter für erforderlich.

Was hat nun die Schule, was hat der Lehrer angesichts dieser Schäden im Volks- und Jugendleben zu tun? Will man ein Übel gründlich heilen, so muß man es bei der Wurzel fassen. Zum Schutz der geplagten Tierwelt haben sich an vielen Orten des Deutschen Reiches besondere Vereine gebildet, die in dem Berliner Tierschutzverein ihren natürlichen Vereinigungs- und Mittelpunkt finden. Der Zweck dieser Vereine ist „Bekämpfung der im Deutschen Reich noch üblichen verrohenden Massentierquälereien: beim Fisch- und Vogelfang, beim Transport aller Gattungen von Tieren ꝛc., insbesondere beim Töten der Schlachttiere. Dieser Zweck soll erreicht werden durch eine umfassende Propaganda mittels Flugschriften, Zeitungs- und Kalenderartikel behufs Einwirkung auf Sitte und Gesetzgebung und durch Einführung zweckmäßiger Instrumente und Vorrichtungen für Fang, Trans-

port und Schlachten". (Statuten des Berliner Tierschutzvereins.) Millionen Exemplare von Flugschriften haben die Tierschutzvereine bereits ins Volk geworfen und damit manches gute Samenkorn ausgestreut, und infolge ihrer Anregungen sind bereits in vielen Bezirken, Provinzen, ja in einigen Staaten des Deutschen Reiches Verordnungen erlassen worden, welche die Betäubung der Schlachttiere vor dem Abstechen anordnen. Aber es bleibt noch viel zu tun übrig. In besonderen Flugschriften wendet sich daher der Berliner Tierschutzverein an „alle guten Menschen", insbesondere an die Geistlichen und Lehrer, sowie an die Schriftsteller und Zeitungsredakteure um Unterstützung und Mithilfe zur Erreichung des genannten Zweckes. Jeder Lehrer, der nicht bloß innerhalb der vier Wände seines Schulzimmers tagelöhnern, sondern ein wirklicher Jugend- und Volkserzieher oder, um mit den Worten des vorigen Kultusministers zu reden, „ein Hoherpriester am Hausaltar des Volkes" sein will, darf jenen Hilferuf nicht wirkungslos verhallen lassen. Die geforderte Mitarbeit ist nicht so schwer, wie mancher vielleicht denkt. Es wäre für den Verein schon eine bedeutende Mithilfe, wenn jeder Lehrer sich die Flugschriften, die von H. Beringer in Berlin, Königgrätzer Straße 108, unentgeltlich zu beziehen sind, kommen ließe und in seiner Gemeinde verbreitete, auch bei jeder im Verkehr mit dem Volk sich darbietenden Gelegenheit aufklärend und das Gewissen schärfend im Sinne des Vereins wirken wollte. Gegen Zahlung eines jährlichen Beitrags von nur 1 Mk. kann übrigens ein jeder Mitglied des Berliner Tierschutzvereins werden und erhält alsdann die sämtlichen Drucksachen sogleich nach dem Erscheinen zugesandt und damit eine fortlaufende Anregung. Am erfolgreichsten aber würden wir für die gute Sache wirken, wenn es gelänge, einen Tierschutzverein für unsere Gegend ins Leben zu rufen, der dem Berliner Tierschutzverein als korporatives Mitglied beiträte. Man komme nicht mit dem bereits stark verbrauchten Einwand, daß die Tierschutzsache auf falscher Sentimentalität beruhe, daß man lieber einen Menschenschutzverein gründen solle, wozu bei der vielen Not und der öfteren Ausbeutung des Schwächeren durch den Stärkeren mehr als genügend Anlaß sei. Es handelt sich hier, wie ich nachgewiesen zu haben glaube, um eine wichtige Frage der Volksgesittung und Volkserziehung, deren Lösung gerade mit ein Sporn zu tatkräftiger Linderung menschlichen Elends sein dürfte. Wer Mitleid mit dem vernunftlosen Tiere hat, wird es gewiß seinen Mitmenschen nicht versagen. Wir

Lehrer aber arbeiten, indem wir die Bestrebungen der Tierschutzvereine unterstützen, indirekt zugleich an der Erziehung der uns anvertrauten Jugend. Denn je mehr die Zwecke dieser Vereine verwirklicht werden, um so mehr schwindet für die Jugend die direkte Anleitung zur Tierquälerei und damit eine Ursache zur Verrohrung des Gefühls und Gemüts. Somit kommen wir auf die Jugend zurück und zur Erörterung der Frage, was der Lehrer an dieser direkt zur Beseitigung der Tierquälerei zu tun hat. Eine Verfügung der Königl. Regierung zu Königsberg vom 18. Juni 1892 sagt hierüber folgendes: „Einem Ersuchen des Vorstandes des hiesigen Tierschutzvereins entsprechend, nehmen wir von neuem Veranlassung, es den Herren Schulinspektoren und Lehrern dringend ans Herz zu legen, jede sich darbietende Gelegenheit zu benutzen, um den Kindern einen Abscheu gegen die rohe Behandlung der Tiere einzuflößen und sie für die Überzeugung zu gewinnen, daß derjenige, welcher einem Tiere gegenüber ein hartes Herz hat, auch des Geistes der Liebe entbehrt, den das Christentum ihm bezüglich seiner Mitmenschen zur strengen Pflicht macht. Zu einer heilsamen Einwirkung auf die Gemüter der Jugend wird neben der religiösen Unterweisung und Behandlung passender deutscher Lesestücke ganz besonders der naturgeschichtliche Unterricht vielfach Gelegenheit bieten.“ Diesen Worten ist kaum etwas hinzuzufügen, denn sie berühren alles, was in dieser Hinsicht von Bedeutung ist. Das Mitleid mit dem Tiere soll der Jugend als eine religiöse Pflicht zum Bewußtsein gebracht und ins Herz gepflanzt werden. Bloße Belehrung, die sich nur an den kalten Verstand wendet, tut's also nicht, sie könnte höchstens dazu führen, daß die nützlichen Tiere aus Berechnung mehr geschont würden. An das Herz der Schüler müssen wir appellieren, zu ihm muß das unterrichtende Wort des Lehrers dringen und dort das Mitgefühl mit dem geplagten und gequälten Tiere wachrufen und damit zugleich den Abscheu vor aller Grausamkeit. Es würde zu weit führen, wenn ich auf die vielfältigen Gelegenheiten, welche die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu solchen Anregungen darbieten, näher eingehen wollte. Ich bemerke nur noch, daß hin und wieder auch die Aufsätze der Kinder diesem Zwecke dienstbar gemacht werden können und daß es mir in dieser Hinsicht besonders wirksam scheint, wenn man die Tiere dabei klagend auftreten läßt. Hat man z. B. im naturgeschichtlichen Unterricht den Maulwurf behandelt, so bedarf es nur einer kurzen Anleitung zur Bearbeitung einer „Klage des Maulwurf“, wodurch das

Kind direkt veranlaßt wird, sich im Geiste an die Stelle des verfolgten Tieres zu setzen und seine Leiden mitzufühlen. Aber eine derartige Aufgabe darf nicht zu häufig gestellt werden. Außer den Unterrichtsgegenständen werden auch besondere Vorkommnisse des Tages dem Lehrer Veranlassung geben, für die Schonung der Tiere ein warmes Wort einzulegen.

Dem Tierschutz steht die Tierpflege als positive Seite des Verhaltens gegenüber. Auch in dieser Hinsicht kann der Lehrer die jungen Gemüter anregen. Ich denke dabei namentlich an das Füttern der Vögel im Winter und an die Herstellung und Anbringung von Nistkästchen. Letzteres wird den Knaben in ihrer schulfreien Zeit eine angenehme Beschäftigung sein, und somit haben wir hier doch einen gewissen Handfertigkeitsunterricht. Anleitung hierzu gibt die kleine Schrift: „Liebe, Winke betreffend das Aufhängen der Nistkasten für Vögel." Einzelpreis 20 Pf., in Partien billiger.

Auch an der gefühllosen Natur frevelt die Jugend bisweilen, indem sie Bäume beschädigt, junge Stämmchen abbricht, öffentliche Anlagen verwüstet, Blumenanlagen auf Kirchhöfen und an anderen Orten plündert und dergl. Offenbar spricht sich auch hierin eine gewisse Roheit des Gefühls aus, die im Interesse der Erziehung entschieden bekämpft werden muß. Die Verfügung der Königl. Regierung zu Königsberg vom 1. August 1870 legt daher den Schulvorständen und Lehrern besonders ans Herz, „jede sich darbietende Gelegenheit zu ergreifen, um die Kinder vor Baumfrevel zu warnen und sie für Pflege und Schonung von Baumanlagen empfänglich zu machen". Eingehender spricht sich hierüber eine Verfügung der Regierung zu Frankfurt a. O. aus, in der es u. a. heißt: „Ganz besonders kommt es aber darauf an, durch die gesamte erziehliche Tätigkeit die Jugend mit Abscheu vor allem Rohen und Gemeinen zu erfüllen, den Sinn für Erfassung des Schönen zu erschließen, die Gebilde der Natur als kunstvoll geordnete Werke Gottes zum Verständnis zu bringen und die Kinder so mit Scheu vor jeder Verletzung dessen zu erfüllen, was den Menschen zu Nutzen und zur Ergötzung, der Erde aber zum Schmuck verliehen ist. Wenn der Unterricht es darauf absieht, den kunstvoll gegliederten Bau der Pflanzenwelt zu erschließen, die Lebensbedingungen kennen zu lehren, von denen namentlich auch die Entwicklung eines Baumes abhängig ist, und auf den Segen der Baumpflanzungen im Haushalt der Natur und ihre Bedeutung für die Kultur nachdrücklich hinzuweisen,

so kann ein günstiger Erfolg kaum ausbleiben. Die Lektüre der Heiligen Schrift aber bietet gleichfalls mannigfache Gelegenheit, die durch eine sachgemäße Unterweisung erworbenen naturkundlichen Erkenntnisse in das rechte Licht zu stellen und die Natur als das erfassen zu lassen, was sie ist, als eine Offenbarungsstätte Gottes, der in der Größe und Vielheit seiner Werke seine Allmacht, in ihrer kunstvollen und zweckentsprechenden Anordnung seine Weisheit, in der Fülle seiner Gaben seine Güte den Menschen lebendig vor Augen gestellt hat. Ein Gemüt, das sich mit diesen Gedanken lebendig durchdrungen hat, wird auch Scheu empfinden, die Werke Gottes mutwillig zu beschädigen und zu stören." Um den Eindruck dieser schönen Worte nicht zu stören, enthalte ich mich jedes weiteren Eingehens auf die gekennzeichneten Aufgaben des Unterrichts. Ich will nur noch hervorheben, daß die den Lehrern auf dem Lande zur Pflicht gemachte Unterweisung der größeren Knaben in der Obstbaumzucht neben ihrer volkswirtschaftlichen Bedeutung auch einen pädagogischen Wert hat. Wenn sie richtig betrieben, die Knaben also angeleitet werden, Bäumchen zu erziehen, zu pflegen und zu veredeln, wenn jedem Knaben einzelne Stämmchen in besondere Obhut gegeben und, wie die Königl. Regierung zu Königsberg empfiehlt, bei der Entlassung aus der Schule einzelnen zur Anerkennung ihres Fleißes und Wohlverhaltens geschenkt werden, so wird dadurch nicht bloß die Obstbaumzucht gefördert, sondern es wird auch bei der Jugend der Sinn für Schonung und Pflege der Gewächse begründet und gefördert werden. Das Gleiche könnte bei den Mädchen durch eine Anregung zur Zucht und Pflege von Blumen, namentlich Topfgewächsen, erreicht werden. Es ist das hin und wieder bereits mit gutem Erfolg versucht worden.

Wenn der Lehrer ein wachsames Auge auf das Tun und Treiben der Kinder in der schulfreien Zeit hat, so wird er bald herausfinden, welche Unarten und Roheiten unter ihnen am häufigsten sind, und sich deren Ausrottung ganz besonders angelegen sein lassen. Zu diesem Zwecke wird er mangels einer nachdrücklichen häuslichen Zucht je nach der Schwere der einzelnen Fälle die ganzen Stufenleitern der ihm zu Gebote stehenden Strafmittel zur Anwendung bringen. Dabei muß er sich immer gegenwärtig halten, daß die pädagogische Strafe keine Sühne des betreffenden Vergehens, sondern ein Besserungsmittel sein soll, weshalb sie weniger nach äußeren Umständen, etwa nach der Größe des angerichteten Schadens, als nach den psychischen Beweggründen abzumessen ist.

Beschäftigung, Aufsicht und Zucht sind also die Mittel, durch die der Lehrer auch über die Schulstunden hinaus erziehlich auf die Kinder einwirken kann. Da es sich hierbei immer um eine Unterstützung und Korrektur der häuslichen Erziehung handelt, so wird es der Lehrer mit als seine Aufgabe betrachten müssen, jede Gelegenheit zu benutzen, um mit den Eltern seiner Schüler in persönlichen Verkehr zu treten. Ganz besonders werden Familienbesuche des Lehrers von guter Wirkung sein. Wenn die Eltern sehen, daß der Lehrer ein warmes Interesse für das Wohl ihrer Kinder hat, so wird es nicht schwer fallen, hier und dort ein Mißverständnis oder Vorurteil gegen die Schule zu beseitigen, hin und wieder blinder Elternliebe den Star zu stechen und so nach und nach auch die anfangs Widerstrebenden für ein einmütiges Zusammenwirken zu gewinnen. Dann wird das verwöhnte Muttersöhnchen, wenn es der Lehrer einmal unsanft anfassen muß, nicht länger mit der Rache der erzürnten Eltern drohen und schon das ermahnende Wort bei ihm auf einen besseren Boden fallen und mehr wirken als sonst die schwerste Strafe. Der Blick in das Familienleben ist außerdem wie nichts sonst geeignet, das Bild, das sich der Lehrer von der Individualität der einzelnen Kinder gemacht hat, zu berichtigen und zu ergänzen, wodurch die erziehliche Schultätigkeit wesentlich gefördert werden muß. Sowohl das Haus als auch die Schule werden also von einem gegenseitigen Verkehr Nutzen haben. Auf dem Lande wird sich ein solcher Verkehr im allgemeinen leichter bewerkstelligen lassen als in der Stadt, wo der Umgang des Lehrers mit den Eltern in der Regel auf die gelegentlichen Schulbesuche der letzteren auf ein zufälliges Zusammentreffen außerhalb der Schule beschränkt bleibt. Um diesem Übelstand abzuhelfen, hat man an manchen Orten bereits sogenannte Elternabende veranstaltet, denen sich die Volksunterhaltungsabende mit weitergehenden Zielen anreihen. Richtig geleitet, können sie, namentlich die Elternabende, für das Erziehungsgeschäft gewiß von Segen sein. Doch dürfte ihre allgemeinere Einführung aus mancherlei Gründen noch gute Wege haben.

Somit glaube ich hinlänglich gezeigt zu haben, wie der Lehrer auch über die Schulstunden hinaus erziehlich auf die Kinder einwirken kann. Dabei ergaben sich zugleich mancherlei Ausblicke auf eine über die Schuljugend hinausgehende Tätigkeit des Lehrers im Dienste der Volksbildung und Volksgesittung. Die im Interesse der Jugend-

erziehung an die sogenannte freie Zeit des Lehrers gestellten Anforderungen sind nicht unbedeutend, und ich höre schon im voraus die Frage erheben: „Wo soll ich die Zeit hernehmen, um die Privatlektüre der Schüler zu überwachen, die Jugendspiele zu pflegen, den Tierschutz zu fördern, die Knaben in der Obstbaumzucht zu unterweisen, das Treiben der Kinder außerhalb der Schule zu beaufsichtigen, Familienbesuche abzustatten und wohl gar Eltern- und Volksunterhaltungsabende zu veranstalten, da ich doch in der schulfreien Zeit Hefte korrigieren und mich auf die Unterrichtsstunden vorbereiten, die Kirchenuhr stellen, die Glocken läuten, die Kirche fegen und dergleichen, die Orgel spielen, daneben zur Gewinnung des täglichen Brotes noch Landwirt, Bienenzüchter, Amtsschreiber, Privatstundengeber und noch manches andere sein muß, endlich auch Familienvater und sogar Mensch sein will?“ Es ist wahr, solange der Lehrer noch von Amts wegen allerlei mechanische Beschäftigungen verrichten muß, die mit der Jugenderziehung in keiner Verbindung stehen, solange er nicht bloß in der schulfreien Zeit, sondern oft bis in die Schulstube hinein von der Sorge um das tägliche Brot verfolgt wird: so lange wird ihm die Möglichkeit mangeln, die Zeit, die ihm der Unterricht mit seinen notwendigen Nebenarbeiten übrig läßt, mit Eifer und Nachdruck in den Dienst der Jugenderziehung zu stellen. Erst die Beseitigung oben genannter Übelstände wird die volle Kraft des Lehrers für seinen an sich schönen und erhabenen Beruf frei machen und ihm zugleich in der öffentlichen Meinung eine höhere Wertschätzung verleihen, die sein über die Schulstube und die Unterrichtsstunden hinausgehendes Wirken wesentlich erleichtern wird. Rektor Fischer-Allenstein.

10. Was kann die Schule und besonders der Lehrer zur Förderung der Mäßigkeitssache tun?

Motto: „Und saufet Euch nicht voll Weines, daraus ein unordentliches Wesen folget, sondern seid voll Geistes!“ (Epheſ 5, 18.)

„Wie die Bosheit bei einem Volke steigt, so mindern sich seine Freuden, und mit seinen Freuden sein Glück.“ (Lienh. und Gert. II. Tl, S. 336.) Darum waren Einfachheit, Enthaltsamkeit und Mäßigung die Grundtugenden im Blütenalter des Römertums; darum bekämpfte der „Retter der Armen und Prediger des Volkes“ in seinem Volksroman „Lienhard und Gertrud“, welcher die Erneuerung des

Volkslebens auf sittlicher Grundlage in anschaulichem Gewande darstellt, alle Hindernisse eines gedeihlichen Familienlebens und der damit verbundenen Kindererziehung, vornehmlich den Wirtshausbesuch, die Unordnung im Hauswesen, ungebührliches Benehmen eines Familiengliedes gegen das andere, Verschwendung und Geiz. In aller Scheußlichkeit entpuppt sich das Schattenbild des an Leib und Seele verkommenen, im Kote der Sünde sich wälzenden Dorfvogtes Hummel, der die bisher friedlichen, stillen Bewohner und sich selbst an des Verderbens Rand gebracht. Der Hütte einer gedrückten Frau, aber treu besorgten Gattin und Mutter entkeimen die geharnischten Mächte eines gesunden, sittlichen Willens zur geistigen Wiedergeburt des befleckten Dorfes. Freilich wie Moses, der gute Gesetzgeber und gewaltige Heerführer, nicht mit den verhärteten Alten, sondern nur mit einem neuen Geschlecht bis zur Grenze des gelobten Landes vorzudringen vermochte, so war auch Pestalozzi klar, daß nur aus der Jugend ein neues Volk erstehen könne; obwohl er die Erziehung derselben gern allgemein in die Wohnstube verlegen möchte, so muß, da eben die erdichtete, ideale Gertrud eine seltene Erscheinung ist, die *Schule* als Ergänzung und notwendiges Korrektiv der häuslichen, als wichtigste Veranstaltung zur Volksveredelung ihre mächtigen Hebel einsetzen.

„Wenn es nichts als Arbeit und Verdienst brauchte, die Armen (d. i. in Beziehung auf unser Thema die ihren Leidenschaften Frönenden) glücklich zu machen, so würde bald geholfen sein; aber bei Reichen und Armen muß das *Herz* in Ordnung sein, wenn sie glücklich sein sollen." (Lienh. und Gertr., I. Tl., Kap. 13.) *Seid daher voll Geistes*, damit nicht gemeine Sinneslust Euer Lebensziel bilde, der Taumelkelch der Begierden Euch höchsten Genuß bereite! Diese ernste Mahnung weist die Schule auf das Universalmittel und Endziel ihrer Tätigkeit hin. Die Volksschule, eine allgemeine, deutsche Erziehungsanstalt, in welcher 8 Millionen Kinder, d. i. 97% aller Unterrichteten, ihre Geisteskost erhalten muß, rein *quantitativ* betrachtet, einen hohen Bruchteil intellektueller und sittlicher Impulse an die Nation abgeben, und schon von diesem Gesichtspunkt aus ist ihr Wert als Kulturfaktor unschätzbar.

Erst die *qualitative* Beurteilung aber gewährt einen Einblick in ihre erziehlichen Beiträge zur Förderung der Mäßigkeitssache; jedoch was *versteht* der geehrte Leser unter *Mäßigkeit*? Wie sich der Anschauungsunterricht von den andern Lehrgegenständen dadurch unterscheidet, daß sein Name sich nicht auf den *Stoff*, sondern nur auf

eine Art der Darbietung bezieht, so weicht die Bezeichnung der Mäßigkeitstugend von derjenigen anderer Tugenden dadurch ab, daß sie keine Qualität, vielmehr bloß ein Quantum ausdrückt. Mäßig sein heißt soviel wie Maß halten, richtig messen und wägen, jederzeit die richtige Mitte wählen zwischen einem Über- und Untermaß, einem Zuviel und Zuwenig, zwischen Exzessen und Defekten. Aber welches ist das richtige Maß, wo ziehen wir die obere, wo die untere Grenze? Nicht objektiv, nur ganz subjektiv kann die Maßgröße bestimmt werden, nicht ein über der Person stehendes allgemeines Gesetz, die physische und geistige Beschaffenheit des einzelnen Individuums bezeichnet die Größe jener Quantität, welche zwischen den Grenzen des Erlaubten und Verbotenen liegen darf. Jeder Mensch besitzt demnach sein ureigenstes Maß, bestehend aus den die individuelle Organisation berücksichtigenden religiösen und sittlichen Lebensnormen, und ist solange mäßig, als das Sittengesetz (das bürgerliche Gesetzbuch ist weitherziger) gegen sein Wollen und Tun keinen Widerspruch erhebt. Dieser wird sich natürlich sofort einstellen, wenn sittliche Pflichten gegen die eigene Person oder andere verletzt werden. Mäßigkeit ist, sagen wir zusammenfassend, die sittlich erlaubte Form des Genießens; sie bezieht sich deswegen nicht bloß auf den Genuß der Spirituosen, sondern auf die Benützung aller materiellen, ja selbst geistigen Güter; bedeutet doch in der katholischen Kirche das Sakrament der Ehe das Sinnbild der Mäßigkeit, einer der sieben Kardinaltugenden. Wir befassen uns jedoch vorzüglich mit den der Schule und dem Lehrer zu Gebote stehenden, meist vorbeugenden, allgemein und speziell schützenden Mitteln zur Verhütung einer falschen Verwertung geistiger Getränke. Weil der Mißbrauch des Branntweines, Bieres und Weines eine Krankheit des einzelnen und der Nation bildet, so soll auch jener heilenden Rezepte gedacht werden, welche der Lehrer benutzen kann.

Welche Möglichkeiten bestehen für die Schule, der Mäßigkeitssache zu dienen? Bei Beantwortung dieser Frage erinnern wir uns der Tatsache, daß dieselbe nicht bloß ein erziehendes Unterrichtsinstitut, sondern in dem nämlichen Sinne, wie die Kaserne für das erwachsene männliche Jungvolk, eine Disziplinaranstalt ist. Hier vertritt jeder Offizier und Unteroffizier die verkörperte Autorität, dort, innerhalb der Schulwände, ist des Lehrers Wille höchstes Gesetz. Die disziplinaren Einschreitungen bezwecken die Herstellung und Aufrechterhaltung einer allgemeinen Unterordnung des kindlichen Begehrens

unter den gesetzgebenden Willen des Lehrers behufs der zum gedeihlichen Unterrichte nötigen Ruhe und Ordnung. Dem Befehle unbedingten Gehorsam entgegenbringend, hat sich die Kindesnatur an Reinlichkeit, sowie Ordnung in Raum und Zeit vom ersten bis zum letzten Schultage zu gewöhnen. Die tägliche Übung erzeugt die ordentliche Gewohnheit, den Ordnungssinn bei kleineren, wie größeren Tätigkeiten. Das gesellige Beisammensein verbietet äußere Unanständigkeiten, verlangt von jedem Reinlichkeit an Kleid und Körper, in Heften und Büchern. Das durch Gemeinschaft frühe wachgerufene kindliche Ehrgefühl bewahrt, an das natürliche Schamgefühl appellierend, vor etwaigen Verstößen. Ein leichtsinniger Gebrauch der Schulutensilien läßt beizeiten durch Schaden klug werden, indem die beschädigten Sachen durch neue ersetzt werden müssen, die Kinder lernen jetzt schon den Wert eines geordneten Besitzes. Sind aber ein auf äußere Gewöhnung beruhender Ordnungssinn, Neigung zur Reinlichkeit zu einem Verhalten im späteren Leben, das vor den Gesetzen der Sittlichkeit und menschlichen Gesellschaft bestehen kann, nicht geeignete Vorstufen? Fordert nicht der zeitliche Ordnungssinn gewissenhafte Benützung der Zeit inner- und außerhalb des Berufes, findet der räumliche Gefallen an der durch unmäßiges Benehmen herbeigeführten Unordnung an Körper, Kleidung, Wohn- und Schlafstätte? Lenkt nicht die auf der Grundlage täglicher Erfahrung und Übung gewonnene Einsicht, daß sich der Ordnungsliebende einen materiellen Nutzen (abgesehen vom ethischen Werte) beschafft, den Sinn aufs Sparen? Ja gewiß, die dem leiblichen Auge wohlgefällige Harmonie in den äußeren, durch die Schuldisziplin bedingten Formen überträgt sich, sobald sie zur Gewohnheit geworden und der Wille erwacht, auf diesen, gibt später dem inneren Sinne den Maßstab zur Beurteilung fremden Tuns und eine Maxime für das persönliche Wollen und Handeln.

Der Beitrag der Schuldisziplin tritt noch deutlicher ins Bewußtsein bei Würdigung ihres Hauptmittels, der Beschäftigung. Unausgesetzte Befriedigung des angeborenen Tätigkeitstriebes erzeugt in Knaben und Mädchen stetes Verlangen nach Beschäftigung, Abneigung gegen den Müßiggang, diese Hauptquelle jeglichen Lasters. Da ein geistvoller und darum interesseerzeugender Unterricht, das zweite theoretisch begrenzte Gebiet der Schulstube, bestes Beschäftigungsmittel bleiben wird, so wollen wir nun denselben untersuchen nach seinen Mitteln zur Erzeugung eines solchen jugendlichen Wollens, welches einem un-

mäßigen Begehren, einem Mißbrauch erreichbarer Zwecke, abgesagter Feind ist für Schulzeit und Lebensdauer. Gestützt auf die Behauptung, daß der Zweck irgend eines Unternehmens maßgebend sein muß für die Handhabung der Mittel, setzen wir, geführt von ersterem, nunmehr die prüfende Sonde an, um ein schließliches Endurteil abgeben zu können. Harmonische Ausbildung aller kindlichen Anlagen und Kräfte des Geistes und Körpers hat die vernünftige Pädagogik schon seit Jahrhunderten als Losung auf ihre Fahne geschrieben und verlangt mit Ziller („Grundlegung zum erz. Unterr.") Vermehrung und Veredelung schlummernder Kräfte mittels eines erzeugten, gepflegten vielseitig-gleichschwebenden Interesses, das als ein in den Anfangsstadien begriffenes Streben die Grundlage zum sittlichen Charakter bildet.

In engerem und loserem Zusammenhang stehen alle unterrichtlichen Maßnahmen mit der Erziehung zum rechtmäßigen Gebrauch irdischer Güter. Denn die Bildungsstoffe entstammen den drei Kreisen: Welt, Mensch, Gott. Der Unterricht im Deutschen, in Anschauungsgegenständen, Natur- und Heimatkunde erweckt die Lust an der Schönheit überhaupt (auch des Schönschreibens, Zeichnens und Turnens ist nicht zu vergessen), an der Schönheit der Natur insbesondere. Die Pflege des ästhetischen Interesses ermuntert zur Erholung in Gottes Natur an freien Sommernachmittagen, besonders wenn durch Schulspaziergänge dazu der Anfang gemacht wurde; selbstredend darf bei letzteren an die Schüler in erster Linie nicht Bier und Wein, sondern Milch oder Tee verabreicht werden. Wie am „Saatengrün und Veilchenduft", an Blütenkelchen und Halmenmeeren, so muß auch an der Ausstattung der Schullokalitäten sich der ästhetische Sinn bilden können; wir verlangen darum Schmuck der kahlen Wände, symmetrische Einteilung des Schulgebäudes, eine freie, luftige Lage mit großem Hof und angrenzendem Garten, Reinlichkeit der Stubenböden, Fenster, Türen und Aborte. Denn ein ästhetisch erzogener Mensch weilt nicht bloß gern im großen Gottesgarten, er besitzt auch eine Waffe gegen die rohen Ausbrüche der Begierde (siehe Schillers ästhetische Abhandlungen!), hindert den raschen Übergang des Begehrens in Handlungen, bricht den Widerstand der Neigungen gegen das Gute und Rechte und findet kein Gefallen an unflätigem Betragen und unzüchtigen Bildern.

Speziell der naturkundliche Unterricht ermöglicht, empirisches und spekulatives Interesse erzeugend, bei rechtem Betriebe einen, wenn

auch nur winzigen Einblick in die Zweckmäßigkeit der Natur, welche Stoffe und Kräfte nicht unnütz vergeudet, und fördert dadurch den Sparsinn, eine Stütze der Mäßigkeit. Kleinere und größere Spaziergänge, verbunden mit Turnen, Spiel und Gesang, erweisen sich als wirksame Mittel zu gesunder Körperentfaltung, wie fröhlicher Bewegung, dem Gegenstück einer die Organe erschlaffenden Trägheit. Freie Betätigung im Spiel gestattet all-, nicht einseitigen Gebrauch der Muskeln, geistige Regsamkeit und Erfrischung, bewahrt vor unnatürlicher Frühreife, lehrt und übt Gemeinsinn, stärkt die Freude am tatkräftigen Leben, an gemeinsamen Aufgaben und Zielen. (Zwick, Körperpflege und Jugenderz. S. 107.) Bei der gehorchenden Betätigung, dem Turnen, wird die Übung der Muskeln durch jene der Nerven ausgelöst; so verbinden sich die Muskel- und Nervengymnastik; ein gekräftigtes Nervensystem ist widerstandsfähig gegen Versuchungen des eigenen Begehrens und der äußeren Umgebung. Physische Abhärtung schützt vor Verweichlichung, diesem nährenden Keimboden der vergiftenden Pilze übermäßiger Genüsse, welche die Vandalen dem Untergange weihten. Auch direkt wird die Willenskraft durch turnerische Arbeit beeinflußt; denn pünktliche Ausführung angekündigter Bewegungsreihen erfordert größte Aufmerksamkeit, eine Form der Selbstbeherrschung. Das ist überhaupt der Segen eines interesseerweckenden Unterrichts, daß er bei allen Unternehmungen den Willensfond formal erhöht und damit einen gewaltigen Schutzdamm gegen die stürmischen Begierden errichtet; vor allem bietet auch das Rechnen eine treffliche Gelegenheit zur Zügelung der Triebe.

Hat der Unterricht bis jetzt den Zögling vornehmlich in den großen Lern- und Mustersaal der Natur hineingestellt und durch Pflege der drei Interessen auf dem Erkenntnisgebiete einige für ein mäßiges Leben notwendigen Voraussetzungen geschaffen, so führen wir nunmehr Knaben und Mädchen hinein in das weite Gebiet der lebendigen Teilnahme, des Umgangs und belehren sie in den religiösen Unterweisungen, in den Lesestunden über den Wert der verschiedenen Gaben, die Stellung des Menschen als Verwalter, nicht Besitzer, den aus dem Gebrauche fließenden Segen oder Fluch. Das Gebot gegen Abgötterei und Diebstahl, die Bergpredigt, Gleichnisse und Wundererzählungen lehren den Schüler unterscheiden zwischen „irdischen und himmlischen" Gaben, schaffen also eine sittliche Rangordnung und bewahren dadurch vor Hab- und Genußsucht in Geld, Vergnügen, Wohnung, Kleidern,

Speise, Trank. Im ersten Moment erscheint zwar die Habsucht als gerades Gegenteil und somit als wirksames Gegenmittel ihrer genußsüchtigen Schwester, in Wirklichkeit aber sind beide als egoistische Grundtriebe des Menschen sehr nahe verwandt, gehen selbst ineinander über. Denn wenn auch manche Mammonsdiener sich anfänglich den sinnlichen Genuß versagen und zufrieden sind mit dem Repräsentanten desselben, dem Geld, so finden wir unter ihnen doch nicht wenige, welche später den Mammonsdienst mit dem Bauchdienste verbinden und mit dem reichen Mann im Evangelium sprechen: „Habe nun Ruhe, liebe Seele, iß und trink und habe guten Mut!“ (Luc. 12, 19.)

Bringt der Religionsunterricht auf die eben angedeutete Weise dem Schüler den Unterricht in den Genüssen zum Bewußtsein, so erzieht er nicht etwa zur Gleichgültigkeit gegen irdischen Besitz, sondern zum rechtmäßigen Gebrauch desselben. Das Neue Testament charakterisiert den Menschen nicht als Besitzer — „denn die Erde ist des Herrn und was darinnen ist“ — bloß als Verwalter, als Haushalter. Da aber Treue auch im niedersten Beruf gefordert wird, so mahnen die Gesinnungsstoffe zur Erhaltung und Vermehrung anvertrauter Güter. Deswegen fühlt sich das unter Gottes Gesetz stehende Menschenkind angetrieben zum Fleiß, zur Arbeit und Sparsamkeit. Ersterer schützt vor Wollust, Huldigung des Magens und Gaumens, indem er körperliche und geistige Schlaffheit verhindert. Arbeit mit Kopf und Hand in erholender Abwechslung erfüllt den ganzen Schulbetrieb; Schüler wetteifern unter sich in der Lösung der Aufgaben, des Lehrers Beispiel erzeugt Nachahmung, diese Gewöhnung; hierzu gesellt sich die Belehrung, daß die Arbeit jedes Menschen Pflicht sei: Betätigung der Organe ist erste Bedingung zur Erlangung der Herrschaft „über das Vieh und die ganze Erde“. Die Arbeit geschieht nicht lediglich als Mittel, einen Lebensunterhalt zu finden, aus äußerem Zwang, sondern aus innerem Trieb, darum mit Lust und Freude. Jugendlicher Frohsinn sucht seiner Befriedigung Quelle nicht in süßem Nichtstun oder bei der Wein- und Branntweinflasche. So führt die rechte Würdigung der Arbeit von selbst zur weisen Anwendung erlangter irdischer Gaben, welche sich in der Anlage des Sparpfennigs für die eigene Person, in einem wohltätigen Herzen der Bedrängten und Notleidenden gegenüber äußert. Weil wir eine Tugend um so eher erlangen, je mehr wir sie üben, so empfiehlt sich neben Erstrebung richtiger Einsicht die Gründung von schulischen Sparkassen, deren Beträge Klassen-

eigentum sind und allgemeinen Zwecken (Verschönerung des Schulsaales, Spenden an arme Mitschüler) dienen. Gegen Sparkassen für den einzelnen muß man insofern Bedenken erheben, als dadurch das bereits verurteilte habsüchtige Wesen im Keime geweckt werden könnte. (Freilich auch nicht allzugroße Schwächung egoistischer Triebe kann man anraten, sonst würde man Gefahr laufen, „faule, arbeitsscheue, verschwenderische" Menschen zu erziehen (Niemeyer I. Bd. S. 198 ff.). Nur in seinem Übermaße ist der Erwerbstrieb zu tadeln. Die 4. Bitte des „Unser Vater" zeigt kurz und bündig unsere Stellung als irdische Haushalter.

Indem die Religionsstunden drittens hinweisen auf den aus treuer Arbeit erwachsenden Segen und den auf dem Müßiggang lastenden Fluch, treten sie in innige Verbindung mit dem ganzen Unterrichtsgetriebe. Oder zielt nicht jede Maßnahme desselben darauf hinaus, den Menschen nach seinen individuellen Kräften auszunützen, den nach bestem Können Tätigen durch Miene, Wort und Tat zu belohnen, den Trägen dagegen durch die gleichen Mittel zu bestrafen? Beweist demnach die tägliche Erfahrung sehr klar die Früchte eines arbeitsamen Lebens, so vertieft die biblische Geschichtsstunde die dem Leben abgelauschte Lehre an dem Gleichnis vom verlorenen Sohn, an dem Leben Jesu, seines Vorläufers Johannes des Täufers, seiner Jünger. Ein mustergültiges Lesebuch leistet gute Dienste in trefflichen Erzählungen und Gedichten (in: „Der Wegweiser", „Das Wörtchen Nur", „Die drei Söhne eines Bettlers", „Rezept zum Reichwerden", „Grille und Ameise", „Das Loch im Ärmel" ꝛc.) und die „Weisheit der Gasse" sammelt die vermittelten Einsichten in markigen Sätzen. Während Arbeitsamkeit von Segen begleitet ist, gerät der Müßiggänger früher oder später in Elend und Schande. Derartige Erkenntnisse müssen vor dem Weg des Lasters — denn Müßiggang ist der Anfang auf der abschüssigen Bahn, Wollust und Gaumenkitzel der Fortgang, Nacht und Grauen das Ende — bewahren helfen und deshalb der Trunksucht und den Wirtshausgreueln den Lebensnerv unterbinden.

Den auf den Grundlagen eines geweckten Natur- und Ordnungssinnes errichteten, aus Bausteinen eines strebenden Wollens bestehenden Schutzdamm erweitern die Geschichtsstoffe, nachdem sie vorher schon den Nebenzweck erfüllt haben, in Gemeinschaft mit Vorbildern aus der Pflanzen- und Tierwelt die biblischen Vorbilder zu ergänzen. Sie lassen den Schüler als Glied einer größeren Gemeinschaft erkennen; die propä-

deutschen Stoffe in Anschauungsunterricht und Heimatskunde haben die Kinder bereits als Teile eines kleineren Ganzen dargestellt. Geschichte und Geographie machen den Knaben und Mädchen Elternhaus, Gemeinde, Land, Volk und Landesfürsten lieb und wert, wecken an begeisterten Vorbildern, respektive den Vorzügen des Landes, das patriotische Interesse, befestigen das Gelübde der Treue in Wort und Lied. Zugleich aber führen diese Fächer zur Erkenntnis, daß nur der im Vollbesitz seiner Kräfte stehende, der mäßige Deutsche, nicht der Geschwächte und Entnervte, der Unmäßige, sich seines Volkes und Vaterlandes würdig erweiset.

Nicht bloß vom Gesichtspunkte des formalen Unterrichtszweckes, des Interesses, aus, auch bei einer Messung der Hilfeleistung unserer Schule an den sittlichen Ideen bestätigt sich die Tatsache, daß die allgemeine Volksbildungsanstalt eine kräftige Wehr zu errichten vermag gegen die eindringende Volksseuche des Mißbrauchs geistiger Getränke. Die am Zusammenleben und am Massenunterricht gebildete Rechtsidee, dem jugendlichen Alter tief eingeimpft, verbietet dem künftigen Erwachsenen die Herbeiführung eines persönlichen Zustandes, der geeignet ist, durch unflätiges Benehmen einer anderen Person zu schaden oder fremden Besitz zu zerstören. Ein rechtlich denkender Mensch kann sich wahrhaft nicht den Zustand der Bewußtlosigkeit antrinken, in welchem die meisten größeren und kleineren Verbrechen begangen werden; die Schule tut jedenfalls gut daran, zu dieser Behauptung gelegentlich Zahlenbeweise zu erbringen (siehe Buch: „Wider den Trunk"). Noch mehr schützt das Wohlwollen, hervorgegangen aus sympathischen Gefühlen vor dem persönlichen Mißbrauch irdischer Gaben. Wie kann es der für Menschen wohl begeisterte Mann mit seinem edelsten Grundsatze vereinbaren, Werte für sich in Schnaps, Wein und Bier umzusetzen, seinen Bauch in Üppigkeit und Verschwendung zu wälzen, während andere, vielleicht Weib und Kind, darben! Schon das familiäre Wohlwollen, gegründet auf das 5. Gebot, noch nicht über des Hauses Grenzpfähle auf größere Gemeinschaften hinausreichend, hindert an unmäßigem Trunke, der leider statt Liebe Haß in der Erde Paradies trägt. Trachtet darum die Schule nach der humanen Veredelung des Kindesgeistes, vor allem auch durch lebendige Anteilnahme an den Wechselfällen des Lebens in Haus und Schule, dann verwendet der spätere Mann seine Einnahme nicht zur Frönung des deutschen Lasters. Und wahrlich, zu solcher Herzensbildung bieten die mannigfaltigsten Stoffe

Gelegenheit, sammelt die Volksweisheit Maximen in zahlreichen Sprichwörtern! Die vergeltende Gerechtigkeit endlich wird nicht ein Tun erlauben, das notwendig fremdes Leid erzeugen muß, sei es in Haus oder Gesellschaft, während es eine sinnliche Lust befriedigt; denn die Billigkeit verlangt für ein erhaltenes Wohl ein entsprechendes Gut, für erzeugtes Wehe das unausbleibliche Übel. Wie vermag darum ein Mensch, der stets des Spruches gedenkt: „Was du nicht willst, das man ꝛc. ꝛc.“ durch sein Verhalten nur Übel zu erzeugen, indem er sein, wenn auch nur scheinbar, größtes Glück in der Stillung unbezähmbarer Lüste erreicht! Lassen schon die disziplinären Einschreitungen des Lehrers das Gesetz der vergeltenden Gerechtigkeit erkennen, so stellt der erziehende Unterricht in verschiedenem Zusammenhange ins deutliche Bewußtsein: „Womit du sündigst, damit wirst du gestraft“, „Irret euch nicht, Gott läßt sich nicht spotten!“

Auch der Idee der Vollkommenheit entspricht die Schule, indem sie den Willen stärkt durch Übung der notwendig zusammengehörigen Willensorgane: der Seele durch das vorbildliche Beispiel, des Muskel- und Nervensystems durch freie und geforderte Betätigung. Ist nun nicht Willensschwäche eine Hauptsache unmäßigen Trinkens, besteht die Unmäßigkeit nicht in einer Überwältigung des Willens durch die drängende Begierde, in einer nicht bezähmbaren Leidenschaft? Ja, wie die traurige Folge, das Eitergeschwür an der Nation, eine Volks-, so ist die Ursache im einzelnen Fall eine Willenskrankheit; der jedesmalige Vorgang bei Befriedigung der Leidenschaft geht folgendermaßen vor sich: Die Vorstellung von dem mit dem Genusse eines Schnapses ꝛc. ꝛc. verbundenen Lustgefühl wird reproduziert, andere Seelengebilde von den zur Zweckerreichung anzuwendenden Mitteln treten ins Bewußtsein; sie werden auf ihren Wert geprüft, dagegen läßt das Subjekt unbeachtet den Wert des erstrebten Zieles, die Überlegung befaßt sich nicht mit dem persönlichen Nutzen oder Schaden, richtet sich weder nach dem Sittlichkeits-, noch nach dem Nützlichkeitsprinzip, sondern beschädigt sich einzig mit den möglichen Mitteln (Gang ins Wirtshaus, Wegschleichen von Arbeit oder Familie ꝛc. ꝛc.), ist darum höchst einseitig, ja in der Wertschätzung des Zweckes aufgehoben. Es bildet sich nach geschehener Prüfung des Weges nicht wie bei normalen Wollungen die Entscheidung und ein klarer Entschluß, es entkeimt ein unaufhaltsames Verlangen, eine „brennende“ Begierde. Da jede Leidenschaft sich um so leichter einstellt, je öfter sie durch

wiederholte Anwendung der einmal für gut befundenen Mittel befriedigt wird, so entsteht bei fortgesetztem Genuß aus der anfänglichen Neigung in Bälde ein andauernder Zustand, der Hang zum Trunke, die Trunksucht. Demnach *begünstigt* Willensschwäche das Entstehen einer Leidenschaft, eines „Fiebers der Seele", *verschlimmert* Wiederholung der Krankheit. Sucht die gute Schule nun nicht zu vermeiden das Hervordrängen *einer* Vorstellungsreihe oder -gruppe, das Handeln im Affekte, stärkt sie nicht den Willen durch Regierung und erziehenden Unterricht? Unterstütze sie ihr Mühen nur noch, indem sie *Verhaltungsmaßregeln* über Ernährung, Reinlichkeit, Kleidung, Wohnung in Form von kurzen Sätzen auf Pappdeckel aufzieht, *Zusammenstellungen* von Sprichwörtern und Aussprüchen berühmter Männer, welche die Unmäßigkeit geißeln, ähnlich wie Regeln für Obstbaumzucht, in Schulsälen und Gängen anbringt!

Da jede Leidenschaft auch der Idee der inneren Freiheit widerspricht, so heißt die Schule nur solche Wollungen und Willensäußerungen gut, welche das Gewollte dem Erstrebenswerten unterordnen; sie verurteilt, weil allen praktischen Ideen widersprechend, jeden *unzufriedenen* Sinn, stellt die *Zufriedenheit* dar als kostbares Ziel. Denn diese erscheint als Hauptquelle der Mäßigkeit, während die unzufriedene Gesinnung das mit ihr unzertrennlich verbundene Unlustgefühl sehr oft in der Schnaps-, Bier- und Weinkneipe zu ertränken sucht. Erzieht aber der Unterricht nicht zur Zufriedenheit, wenn er den Zöglingen durch individuelle Behandlung den jugendlichen Frohsinn erhält, sie Freude empfinden lehrt an der „wundervollen Lebensmusik" in Feld und Buchenhallen, an dem Reichtum der Gaben der Ceres, wenn der Knabe singt: „Wunderschön ist Gottes Erde!" und das Mädchen einstimmt: „Geh aus, mein Herz und suche Freud ꝛc. ꝛc."; wenn die „Geographie zeigt, wie verschieden sich der Mensch seines Daseins freuen kann"? (Lehrer Leumund S. 204). Bilden wir nicht den Zufriedenheitssinn an einfachen und doch so erhabenen Volksgestalten in Geschichte, Leben und Dichtung? Fügt sich die Jugend nicht willig in ihre gegenwärtige häusliche Lage, der Mann in die spätere berufliche Arbeit, wenn die Religionsstunde eindringlich lehrt: Jede treue Arbeit adelt den Menschen! „Was Gott schickt, ist gut!"? Kann ein gegen Gott und irdische Wohltäter *dankbarer* Erdensohn unzufrieden werden, will nicht die Schule des Kindes Leben zu einem „lebendigen Dankopfer" umbilden?

So haben wir jetzt durch doppelte qualitative Messung bewiesen, daß die Schule tatsächlich in fast unabsichtlicher Weise, d. h. nicht besonders bezugnehmend auf die „Mäßigkeitssache", letzterer große Dienste erweist, und sicherlich enthält die Behauptung volle Wahrheit, daß in einem Zeitalter ohne die Anstalt allgemeiner Volksbildung die Unbotmäßigkeit weit mächtiger am Markte der Nation zehren würde. Und doch lautet unsere Frage nicht: „Was *tut* die Schule", sondern „Was *kann* sie tun ꝛc. ꝛc." Mit Anwendung dieser Form räumt dieselbe ein, daß *Schranken* vorhanden sein müssen bei dem „Kulturkampf" der Schule zur Vernichtung einer tiefwurzelnden, giftigen Schlingpflanze.

Ein Hemmschuh ersten Ranges liegt in methodischen und organisatorischen Mängeln der Schule. Der „didaktische Materialismus" läßt es im Hasten und Jagen nach Stoffwissen weder zur Kraftbildung noch zur veredelnden Wirkung kommen. Infolge unvollendeter, in die Breite gehender, sozusagen *räumlicher* Ausgestaltung *fehlen wichtige Fächer*, erst wenige einsichtsvolle städtische und staatliche Behörden haben hier bessernde Hand walten lassen. Gewiß würde der Knabenhandarbeitsunterricht „zu Fleiß und Sparsamkeit, Sauberkeit und Ordnung" erziehen helfen, den Trieb zu gemeinnütziger Tätigkeit weiterbilden. In Verbindung mit Koch- und Haushaltungsschulen trüge der Unterricht in weiblichen Handarbeiten dazu bei, die häusliche Ungeschicklichkeit so vieler Frauen, leider vielfach das Hauptübel, welches das Familienhaupt dem Wirtshaus ausliefert, zu mindern. Spiele und Spielplätze werden von verschiedener Seite höchst gleichgültig beurteilt, erst in neuerer Zeit zeigen sich anerkennenswerte Schritte zur Förderung der Jugendspiele, welche auch dem erwachsenen Deutschen eine stärkendere und edlere Erholung bieten könnten, wie der tötende Wirtshausqualm. Aus den Jugendspielen müßten sich allmählich Volksspiele entwickeln, wie sie auf dem Isthmus von Korinth „der Griechen Stämme froh vereint" und in England gegenwärtig Nachahmung finden. Schließlich fehlt der Volksschule meistens die *Längenausdehnung*, der *zeitliche* Ausbau, eine Fortbildungsschule, um die frühen Fruchtansätze teilweiser Reife wenigstens entgegen zu führen.

Soziale Verhältnisse in der Familie, in der näheren und ferneren Umgebung schmälern in zweiter Linie den Beitrag des erziehlichen Unterrichts zur Förderung der Mäßigkeit. „Mangel am Unentbehrlichsten und Sittlichkeit sind Gegensätze, die sich in der Regel ausschließen." (Diesterweg, Ausgew. Schriften, 3. Lief. S. 228.) Nicht

lieblos rechten wollen wir mit den Ärmsten, welche sich dem betäubenden Fusel hingeben, um des Lebens bittere Not und Schrecken auf Augenblicke zu vergessen; aber konstatieren müssen wir das in solcher Sachlage gegebene schlimme Vorbild, das der Schule edle Keime vernichtet wie ein kalter Märzfrost des Lenzes zarte Kinder. Auch dem wohlhabenden Hause droht Gefahr, die Kinder dem Genusse hinzulenken, zwar nicht durch ein Hunger-, aber durch ein üppiges, müßiges Leben und verschwenderische Ausgaben. Neben finanziellen Ursachen legen unästhetische Sitten und häusliche Einrichtungen eine Brücke zum Gang in Kneipe und Gasthaus. Noch verderblicher wie das eigene Heim wirken die schon vor der Konfirmation beginnenden Verführungen gleichartiger Genossen, ebenso die zahlreich winkenden Wein-, Bier- und Schnapsschilder, die verderbliche Tages- und in größeren Zwischenräumen erscheinende Schundliteratur mit den schlüpfrigen Texten und unzähligen Illustrationen.

Begünstigt werden die schulischen und wirtschaftlichen Mängel durch eine nationale Schranke, eine Eigenschaft des deutschen Volkscharakters, die sich auch in den Spracherzeugnissen zu erkennen gibt. „Und die alten Deutschen tranken immer noch eins, ehe sie gingen." In diesem häufig, teils zur eigenen Entschuldigung, teils zu anderer Versuchung angewendeten Worte ist die Ursache angegeben, warum Deutschland gegen die Trunkfälligkeit, in Norddeutschland vornehmlich gegen die Branntweinvöllerei auf der Hut sein muß. Bacchus, Gambrinus und das „Lebenswasser" (l' eau de vie) nehmen im Herzen der deutschen Nation einen großen Raum ein. Denn alle Völker der gemäßigten und kalten Zone neigen zu reichlichem Genusse alkoholischer Getränke, und , wir Deutsche übertreffen sogar sämtliche Nationen in regelmäßigem und anhaltendem Wirtshausbesuch". (S. Buch: „Wider den Trunk" S. 4.) Die Sprache beschönigt, ja lobt ein übervolles Maß des Genusses in Wein- und Bierliedern, entschuldigt es in zahlreichen Euphemismen. Unzählige Sprichwörter beschäftigen sich mit den guten Eigenschaften des Trinkens, verhältnismäßig wenige mit den verderblichen Folgen desselben. („Wider den Trunk", S. 9.)

In klarer Würdigung der großen, für unser Volk bestehenden Gefahren fordert unser Thema neben der Schule darum besonders die deutsche Lehrerschaft als mutige Kämpferin gegen den sozialen Erbfeind des Germanentums auf. Bezeichnen die Worte: „Seid voll Geistes!" für den Schüler das Ziel seines intellektuellen

und sittlichen Strebens, dann enthalten sie für das berufliche und außerdienstliche Wirken des Lehrers ein ernstes Pflichtgebot. „Lang ist der Weg durch Lehren, kurz und wirksam durch Beispiele!" Diesem Ausspruch des weisen Seneca zufolge macht des Lehrers Persönlichkeit nicht bloß die Methode aus, sondern beeinflußt in noch höherem Maße die Regierung und Erziehung der Kinder. Des Kindes geistiger Geburtshelfer soll darum von diesem Gesichtspunkte aus täglich beten: „Herr, lehre mich mein Amt beim Kinde recht vertreten." Genaueste Pünktlichkeit im Kleinsten und Größten, Ordnung und Reinlichkeit an sich und um sich, ein heiliger Ernst, ohne in finsteres Benehmen zu verfallen, bei allen Unternehmungen, um dem sehr gut beobachtenden Kinde stündlich und kontinuierlich die Lebenslehre in bester Anschaulichkeit zu verkünden: „Keine Zeit ist zu verlieren!" „Sei ein treuer Haushalter!" „Wirke, so lange es Tag ist!" eine heitere Ruhe im Strafen und Belohnen, Unterrichten und Untersuchen, unermüdliche Geduld, welche niemals leidenschaftlichen Sinn offenbart und darum auch keine Leidenschaften weckt, bilden in ihrem steten Zusammenwirken den mächtigen Hebel welcher das kindliche Wollen dem Sumpfe des deutschen Volkslebens entrückt und auf die hoffnungsvolle Weise redlichen Strebens und treuer Arbeit stellt.

Wie des Lehrers Persönlichkeit in der Schule direkt auf die Kinder übergeht, so beeinflußt sein außerhalb des Klassenzimmers sich offenbarender Charakter indirekt die Schulstube durch das rückleitende Vermittelungsglied der Eltern, übrigen Erwachsenen und der eigenen Familie. Die Kinder erfahren es durch absichtliche und zufällige Gespräche — und wie lauschen sie auf diese! — wie ihr Lehrer seine Freistunden ausfüllt, ob mit Arbeit zu seiner und der Gemeinde Frommen oder mit Zechen, Kartenspiel und regelmäßigem Wirtshausgang, ob mit Fleiß und Sparsamkeit oder mit Vergeudung der Zeit und des Geldes; es wird ihnen bekannt, ob Lehre und Beispiel in der Schule auf Wahrheit beruhen oder in leerem Heuchelschein bestehen, sie hören's von Nachbarsleuten und den Kindern des Lehrerhauses, ob die eigenen Söhne und Töchter zur Einfachheit, Arbeitsamkeit, Abhärtung und Mäßigkeit erzogen oder zur Putzsucht, Tand, Flattersinn, Weichlichkeit und Müßiggang, so daß „der Bauch ihr Gott ist", verbildet werden.

Und wie den Kindern, so drückt, namentlich in kleineren Gemeinden und bei längerem Aufenthalte an demselbem Orte, der Lehrer, oft

der einzige Kulturfaktor seines Wirkungskreises, der ganzen Umgebung sein geistiges Gepräge auf. Oder wurde nicht schon öffentlich anerkannt, zeigt es sich nicht dem aufmerksamen Beobachter, daß ein echtes Lehreroriginal die geistige Wiedergeburt eines bei seinem Amtsantritt in Wollust, Trunksucht, Faulheit und Zwietracht vorkommenden Dorfes herbeigeführt? Erneuert nicht der Lehrer und spätere Schulbauer „Fritz Reinhard" in H. Schaumbergers gleichlautendem Romane das Leben in seinem thüringischen „Bergheim", nachdem vorher die Bewohner in der elenden Schnapskneipe des Jokengeschlechts zu den größten Schandtaten herangereift waren, durch den Segen seiner Arbeitsschule, durch das allmählich wirksam gewordene musterhafte Beispiel? In einem Dorfe, nahe meiner Heimat, wirkte ein Lehrer mehr als 40 Jahre lang und bei seinem 50jährigen Amtsjubiläum konnte der Kgl. Bezirksamtmann freudig konstatieren, daß dieses Lehrers Gemeinde den kleinsten Raum im schwarzen Buche einnehme.

Auf das letzte Beispiel wird man vielleicht erwidern: Jene Zeiten sind vorüber, ein anderer Geist beherrscht unser Geschlecht; die schnellarbeitenden Maschinen erzeugen schnelllebige Menschen, der rohe Kapitalismus, dieses moderne Sklaventum, strebt, zuerst in habsüchtiger Weise Schätze aufhäufend, zuletzt bloß nach sinnlicher Lust, begünstigt die Unmäßigkeit der „oberen Zehntausend" und vererbt sich auf die breite Menge. Die besten Dämme, während des Schulbesuches um das kindliche Heiligtum errichtet, zerstören die brausenden Wogen der Zeit, das ernste Wort und lebendige Beispiel des Jugendleiters bleiben wirkungslos im heutigen Weltgetriebe des Dampfes und der Elektrizität, der Maschinen und Fabriken.

Können wir diese Einwände widerlegen? Wird ihre Wahrheit nicht bestätigt durch die schreckliche Sabbatschändung mit Völlerei und Unzucht, durch mitternächtige Orgien, unzählige blaue Montage und die zum großen Spätschoppen gewordenen Frühschoppen? Was aber tun im Hinblick auf solch bedenkliche Zeiterscheinungen? Riesenaufgaben erstehen hier dem Sozialpolitiker, den sozialen Vereinigungen und dem Kultus- und Unterrichtsminister. Die Jugend vergißt gar bald nach der Entlassung aus der Werktagsschule die edlen Entschlüsse, auf der Schulbank gefaßt, dem vom Zeitwind rasch geknickten, besseren Wollen fehlt die Stärke; im Innern streiten, ach! zwei Seelen um die Herrschaft, „die eine hält in derber Liebeslust sich an die Welt mit klammernden Organen". Überlaßt darum nicht den Knaben seinen Flegeljahren, seid

ihm gerade in dieser Zeit treue Führer, gebt ihm ein sicheres Geleit über die unsichere Brücke zum geweihten Leben! Ihr berufenen Staatsvertreter, erweitert des Lehrers Einfluß durch pekuniäre und soziale Besserstellung, errichtet Fortbildungsschulen, allgemeine und berufliche, in obligatorischer Weise, aber verlegt sie nicht in die gefährlichen, segenslosen Abendstunden, wohin der Zögling, müde von des Tages Arbeit, schlaftrunken und widerwillig nur folget, während er beim Heimgang Gelegenheit zu ausschweifendem Leben findet! Du Lehrer, überzeuge in der allgemeinen Fortbildungsschule die Knaben von ihren Pflichten als künftige Bürger und Patrioten, mache sie bekannt mit musterhaften Familienvätern aus der Reihe der Fürsten und Untertanen! Erwecke in ihnen an den Stoffen eines klassischen und an das Leben anschließenden Lesebuches, unterstützt durch eine schon in der Werktagsschule benützte Schülerbibliothek, die Lust zu edler Unterhaltung an einem guten Buch. In der beruflichen Fortbildungsanstalt weise man darauf hin, daß nur Sparsamkeit, Arbeitslust und eine durch mäßiges Leben bedingte Gesundheit sichere Grundlagen zur Befestigung und Hebung aller Geschäfte bilden. „Arbeit, Mäßigkeit und Ruh (erhebende, keine abspannende Erholung) schließt dem Arzt die Türe zu", öffnet sie dem häuslichen Segen.

Gegenüber den Parteien, welche die Unzufriedenheit und Fleischeslust auf den Schild zu schreiben suchen, haben die beiden Arten der Fortbildungsschule die heilige Pflicht, in dem heranwachsenden Geschlecht zufriedenen Sinn zu wecken. Dies geschieht, indem der Lehrer den Besuchern seines Unterrichtes, die frühere Erziehung zur Zufriedenheit ergänzend, die Einsicht vermittelt, daß jede freudig verrichtete Arbeit — und sei sie auch noch so klein nach Rang und Schwierigkeit — den Menschen adelt, der Menschheit nützt, daß die ungleiche Verteilung der Güter nicht aus der Welt zu schaffen sei wegen der Verschiedenheit menschlicher Anlagen und Kräfte. Eine wöchentlich einstündige Sonntagsschule allerdings wird derartige Dienste nicht zu leisten vermögen. (Siehe „Diesterweg, ausgewählte Schr.", 3. Liefer., S. 234 und ff.)

Da des Mannes familiärer Sinn wesentlich abhängt von der Fähigkeit des Weibes, den Aufenthalt am häuslichen Herde angenehm zu gestalten, so müssen, die Erziehung zum Schönen gleichsam in die Praxis umsetzend, für das schul- und nachschulpflichtige Alter (bis zum 16. oder 17. Jahre) Veranstaltungen getroffen werden, die Mädchen in der Ausbesserung, selbst Anfertigung kleiner, notwendiger Kleidungs-

stücke, im Stricken, Nähen und Bügeln, in der einfachen häuslichen Kochkunst und den Erfordernissen einer richtigen Ernährung und Gesundheitspflege zu belehren. Besonders möge die weibliche Jugend schon frühzeitig auf das sittlich Verwerfliche und der Familie Verderbliche, des Klatsch- und Luxuswesens hingewiesen werden. Strebe darum der Lehrer in seiner Gemeinde, in der Presse und den Vereinsversammlungen nach Errichtung allgemeiner weiblicher Fortbildungsschulen; wahrlich, diese haben höheren volkswirtschaftlichen Wert wie Mädchengymnasien!

Sind wir, um wieder auf das männliche Jungvolk zurückzukommen, mit unserer Tätigkeit in der Fortbildungsschule am Ende unserer Arbeit? Da der Lehrer den Ehrennamen eines Volksschullehrers führt, so soll er sich des ganzen Volkes annehmen, mit dem Jüngling ins Mannesalter hinübergehen und in beständiger Fühlung mit ihm bleiben. Hat die Schule den geistigen Appetit der Unterrichteten angeregt, dann führe der Lehrer dem mündig Gewordenen nur gesunde Nahrung zu, suche die vergiftende durch ein wachsames Auge auf die neue und alte Literatur fern zu halten. Möge das Lesebuch zeitweise immer wieder hervorgeholt werden (man lasse darum dem aus der Schule entlassenen armen Buben wenigstens sein auf Gemeindekosten beschafftes Lesebuch), allein kann es auf die Dauer nicht genügen als geistiges Magazin, ebenso können Bibel und Gesangbuch nur einseitig befriedigen. Der Tatendrang und die Liebe zur Natur und Menschen der Gegenwart und Vergangenheit verlangen noch andere Stoffe, nicht bloß zur Freude und Erbauung, sondern zu belehrender Unterhaltung. Was liest aber das Volk, sich selbst überlassen! Hier, Lehrer, besitzest du die Kraft, Segen zu stiften und unendlichem Jammer vorzubeugen. Gründe auf deinem Dorfe, in deiner Stadt, im Wetteifer mit gleichgesinnten Männern Lesevereine oder unterstütze schon vorhandene! Denn „ein Buch", sagt Herbart, „hat schon oft die ganze Lebenszeit eines Menschen gebildet oder verdorben." Kleine Beiträge der Mitglieder und opferwillige Spenden von Gemeinde und Privaten werden zur Gründung einer Bibliothek als bestem Betriebskapital für geistige Zinsen angelegt. An wöchentlichen Leseabenden unterhalten sich die Anwesenden in den verabreichten Büchern und Zeitungen im erwärmten und beleuchteten Lesezimmer, intellektuelle und scherzhafte, dagegen keine Geldspiele dienen zur belebenden Abwechselung. Der Lehrer oder ein anderer Bibliothekar verabreicht zur bestimmten Stunde

auch Bücher zur häuslichen Unterhaltung; hier herrsche strenge Ordnung im Abholen und Wiederbringen entliehener Werke.

Von Zeit zu Zeit, monatlich vielleicht zweimal, halte der Lehrer Vorträge zeitgemäßen Inhalts, dadurch wachsen die bloßen Leseabende zu Volksunterhaltungsabenden aus; denn zu derartigen Versammlungen wird die ganze erwachsene Einwohnerschaft beiderlei Geschlechts eingeladen. Es kläre der Volksbildner durch das mündliche Wort die öffentliche Meinung über Menschenglück, Volksernährung, Gesundheitspflege und wahre Genüsse, um auf Grund so erzielter besserer Erkenntnis auf allmähliche Umstimmung der Volksgewohnheiten hinzuarbeiten.

Auch der hinterste Dörfler muß folgendes verstehen lernen: Zufriedenheit mit den beschiedenen materiellen Gütern, der beruflichen Stellung und der Seelenfriede (der Besitz eines guten Gewissens) bilden die Hauptsäule und den Eckstein, nicht bloß des Tugendreiches, sondern auch zeitlichen und ewigen Glückes. Denn darauf baut sich die Möglichkeit, selbst in ärmlichen Verhältnissen, wenn nur Reinlichkeit und Ordnung obwalten, „sich über das Gewöhnliche zu erheben, Kräfte des Geistes und Körpers zu sammeln für den Genuß von Gaben aus dem Reich des Idealen." (Deutsche Lehrerzeitung 1893: „Poesie des täglichen Lebens.") Wer aber eines höheren Genusses, z. B. der Zufriedenheit, teilhaftig werden will, muß vor allem das pflichtmäßig Auferlegte treu erfüllen. Es ist ein Wahn, zu glauben, daß Müßiggang und sinnliches Genießen menschenwürdigere und glücklichere Zustände seien als Arbeiten und mäßiges Leben. Die Gewißheit, seiner Tagespflicht nachgekommen zu sein, erzeugt ein Wohlgefühl, ein Menschenglück, das im Verein mit dem über das eigene irdische Los zufriedenen Sinn seinem Träger Freude bereitet an dem Schönen und Guten des fremden Eigentums, an privaten und öffentlichen Anlagen, Gärten ꝛc. ꝛc., an der wunderschönen Gotteserde, dem blauen Firmament mit der Tageskönigin, der „großen Weide mit den vieltausend Schäfchen, silberweiß", an den gesunden Wangen der eigenen Kinder, dem treuen Blick einer liebenden Gattin, welche beide ihm das Haus zum liebsten Aufenthalt machen.

Ein durch Vorträge solchen Inhalts, an entsprechenden Biographien erläutert, wohlvorbereiteter Ackerboden ist geeignet für Belehrungen in Versammlungen und der Presse über Volksernährung, physische und psychische Erziehung des Kindes. Als Mitarbeiter des deutschen

Mäßigkeitsvereins zerstreue der Lehrer die falschen Ansichten von der „Ersprießlichkeit des Branntwein-", überhaupt Alkoholgenusses, weise hin auf die schrecklichen privaten und national-ökonomischen und sittlichen bis zum Selbst-, ja fremden Mord führenden Folgen! Geschichte und Dichtung, namentlich volksschriftstellerische Erzeugnisse, bieten reichliches Material. Unterstützt wird dasselbe durch Statistiken, welche sich der einzelnen Gemeinde und dem Staate, vorzüglich aber den Mäßigkeitsbestrebungen zur Begründung ihrer Forderungen an Staatslenker und Volksvertretung von größtem Nutzen erweisen. Versäume es darum kein Schullehrer, den Todesursachen, wirtschaftlichen und sittlichen Ruinen in seinem Wirkungskreise nachzugehen und die Beobachtungen rechnerisch und buchstäblich zu fixieren.

Für solches Wirken sieht sich der eifrige Lehrer bei längerer Wirksamkeit am gleichen Orte nach Jahren dadurch belohnt, daß die Volksgewohnheiten sich allmählich umstimmen und z. B. aufhören die verschwenderischen Hochzeitsschmäuse, Taufen und Schlachtpartien, die unsittlichen Leichenimbisse (-trunke) und achttägigen Kirchweihen, die mitternächtigen, schwelgenden Sitzungen der Spinnstuben, die Übertretung des Verbotes für Schüler bis zum 16. Jahre bezüglich des Besuches öffentlicher Wirtshäuser und Tanzmusiken.

Die Mitteilungen über Gesundheitslehre stellen den Hauptsatz an die Spitze: Nur soviel Speise und Trank darf jemand genießen, als ihm gut ist; „was darüber geht, das ist vom Übel" und unsittlich. Sodann beleuchten sie die hohe Bedeutung des Wassers als Reinigungs-, Abhärtungsmittel, als Getränk für jung und alt, die Erfordernisse an die Zusammensetzung und Mischung der Speisen (Zwick, S. 29, 30) und knüpfen daran die Forderung Niemeyers, die sinnlichen Begierden bei Kindern nicht zu reizen, indem man dieselben nur halb befriedigt, sowie die Mahnung: „Erlaubst du deinem Kinde schon frühzeitig alle Vergnügungen und Genüsse, so macht es später Ansprüche auf Wonnemonate von 32 Tagen und auf Freudentage von 25 Stunden." Beispiele aus der schulischen Erfahrung heraus bezeugen die Wahrheit, wie der frühzeitige Genuß von Spirituosen, oft schon im vorschulpflichtigen Alter, die geistige Geweckteit tötet und den Keim zur späteren Betretung der abwärtsführenden Bahn leget.

Da gerade die am meisten Bedürftigen und Bedauernswerten den geplanten Zusammenkünften nicht beiwohnen, so ergänze der Lehrer seine Tätigkeit durch persönliche Einwirkung bei Hausbesuchen. Der

größte und schönste Gewinn ist, „eine Menschenseele, die schon verloren war, zu retten.“ Hier reichen sich Pfarrer und Lehrer die segnende Hand. Den leidenschaftlichen Trinker, der gern von seinem Dämon befreit sein möchte, warne der Seelenarzt vor den in der Presse angepriesenen Geheimmittelschwindeleien! Wenn etwas noch retten kann, dann ist es ein Herz voll entgegengebrachter Liebe, die den Schwachen zur Ausführung des reuevoll gefaßten Entschlusses durch wiederholten mündlichen Zuspruch stärkt.

Wissend, daß regelmäßige Leibesübung den Körper vor Verweichlichung, der Vorstufe zur Genußsucht, schützt, versammele der Lehrer des Dorfes die männliche Jugend von 14 Jahren an zum Turnen. Einfaches Reck und Barren, Hanteln und Stäbe für wenig Geld ermöglichen neben den, vorzüglich den Willen stärkenden Ordnungsübungen auch die den Körper kräftigenden Freiübungen. Indem das Turnen zugleich ästhetisch bildet, unterstützt dasselbe des Gesanges Wirkung, den der Lehrer als Dirigent und Organist pflegen kann; gewiß wird er das Volkslied nicht vernachlässigen, da seine Stoffe Garantie bieten, auch außerhalb der Singstunde, im traulichen Familienkreise, von Eltern und Kindern gesungen zu werden.

Des Jünglings Wille möchte sich aber nicht bloß auf Kommando, sondern auch in freier Weise betätigen. Kürturnen bietet kein ausreichendes Mittel, Spiele, an denen sich das ganze Volk beteiligt, müssen im ganzen Deutschland ausgebreitet werden und es steht zu hoffen, daß der germanische Volksschullehrer dem sicher von Erfolg und Segen gekrönten „ersten deutschen Kongreß für Jugend- und Volksspiele“ nicht gleichgültig gegenüberstehen, sondern im besonderen Wirkungskreise und in den größeren und kleineren Vereinigungen für Verbreitung und Verwirklichung seiner Ideen eintreten wird. Wenn das Volk mehr spielt, dann wird es weniger trinken. Volksfeste im Sinne der alten Griechen böten unserm Geschlechte auch den herrlichsten Ersatz für die riesigen Fahnenweihen, Schützen- und anderen Vereinsfeste.

Aber, wird der geneigte Leser denken, bieten Lese- und Gesangvereine, Volksunterhaltungsabende, Turnerei und Volksspiel nicht die beste Gelegenheit, zu dem Genuß geistiger Getränke zu gelangen, den Vater und Sohn vom häuslichen Stübchen hinweg hinaus ins Leben zu locken? Diesem Einwand gegenüber betonen wir, daß wir ja nicht den Gebrauch überhaupt, sondern nur den Mißbrauch geistiger Ge-

tränke bekämpfen und deswegen unsere Schutzdämme während und nach der Schulzeit zu errichten suchen. Auch stehe ich nicht auf dem Standpunkt des Pfarrers Kneipp, der jeglichen alkoholischen Genuß schließlich als gesundheitschädlich erachtet und alle Spirituosen in die Apotheken verbannen möchte; gesellige Unterhaltungen dürfen den Mund nicht ganz austrocknen lassen. Ein Glas leichtes und darum billiges Bier oder reinen Wein wollen wir niemand verwehren, nur soll die Schnapsflasche den Abend nicht regieren. Dieser, besonders dem betäubenden Fusel, kündigen wir den Krieg an bis aufs Messer. Was nun die Lockerung des Familienlebens betrifft, so suchen wir ja jederzeit das rechte Eheleben als das höchste Glück zu preisen durch Wort und Tat. In allem unsern Streben befolgen wir den Rat des kürzlich verstorbenen Münchener Professors Frohschammer, dieses Mannes mit seinem edlen Volksherzen: „Sorgt für eine tüchtige Bildung, lehrt das Volk denken und urteilen, seid rechtlich und gut und betrachtet euch auch außerhalb der Schule als zum Volke gehörig, mit ihm eins in Freud' und Leid, ohne aber in den Kot herunterzusteigen." In unsern Gemeinden (vornehmlich in kleineren ist solcher Einfluß möglich) helfen wir dafür sorgen, daß nur charakterfeste und nur solche Männer in den Besitz einer Wirtschaft gelangen, deren anderes Geschäft den Bewohner nicht zum Besuch des Lokals veranlaßt, wie zum Beispiel der Betrieb eines Kramladens, Rasier-, Makelgeschäftes. Unsere Vereine leihen gerne ihre Tagungen zu ernster Beratung jener Mittel, welche nicht bloß dem Stande, sondern auch dem Volke, also auch dem Mäßigkeitsverein frommen.

Damit jedoch sind die Lehrer am Ende ihres Schaffens angekommen. Der soziale Gesetzgeber und der Politiker sind an der Reihe, gesetzlich die Bedürfnisfrage nach neuen Gesichtspunkten zu regeln, bei Erteilung einer Konzession mehr die darum nachsuchende Persönlichkeit zu berücksichtigen, durch Gesetz den betrunkenen Zustand nicht als mildernden, nein als erschwerenden Grund zur Bemessung strafbarer Handlungen anzuerkennen, den Leichtbieren infolge verschiedenartiger Besteuerung der Bierqualitäten größere Verbreitung zu verschaffen, den Schnapsgenuß durch hohen Steuerfuß einzuschränken. (Diesterweg, 3. Liefer. der ausgewählten Schriften, Fußnote S. 190.) Die Unterrichtsverwaltung strebe nach intensiverer Durchbildung der Massen durch Verbesserung der Schulen und Erhöhung der Bildung und sozialen Stellung des Lehrerstandes, dann darf gewiß an

die deutsche Lehrerschaft der Ruf ergehen: Auf, du streitbare Macht, du liegst täglich im Kampfe mit dem großen Feinde der Kultur und des Fortschrittes, mit der Dummheit, du hast schon manchen Strauß erfochten, du wirst auch diesmal gegen das deutsche Erbübel mutig dein Schwert ergreifen! Ideen brauchen zwar mehr als Jahrzehnte zu ihrer Verwirklichung, „keine Eiche fällt von einem Streiche", aber dennoch muß, soll sie fallen, sicherlich der erste Hieb geschehen.

Bezirks-Hauptlehrer J. Walter-Landau.

II. Religion.

11. Über Religion und religiöse Erziehung mit besonderer Berücksichtigung älterer und neuerer Schriftsteller.

Eine pädagogische Studie.

1. Begriff der Religion.

Was ist Religion? Nach St. Johannes ist Religion „die Gemeinschaft mit dem Vater durch den Sohn". (1. Joh. 1, 3.)

Jean Paul antwortet: „Sprecht das Wort betend aus: Religion ist der Glaube an Gott."

Und Kant gibt folgende Antwort: „Religion ist das Gesetz in uns, sofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält; sie ist eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral".

Nach Prof. Dr. Kurtz besteht das Wesen der Religion „in der Gemeinschaft des Menschen mit Gott, und der Zweck dieser Gemeinschaft ist Teilnahme des Menschen an göttlicher Heiligkeit, Herrlichkeit und Seligkeit. Zu dieser Gemeinschaft ist der Mensch erschaffen und bestimmt, das bezeugt uns schon eine mächtige Stimme der Sehnsucht und des Verlangens in unserm Herzen, das nicht eher wahrhafte Ruhe und Frieden findet, bis es der Gemeinschaft mit Gott versichert ist: — aber dieselbe Stimme bezeugt uns auch, daß der Mensch nicht mehr in der ursprünglichen Gemeinschaft mit Gott besteht, und der prüfende Blick erkennt gar bald in der Sündhaftigkeit des Menschen Grund und

Ursache dieser Trennung. Demnach bestimmt sich der Begriff der Religion näher als *Wiederherstellung der durch die Sünde gestörten Gemeinschaft mit Gott.*"

2. Bedürfnis der Religion.

Die Religion ist so alt, so alt das Menschengeschlecht ist.

„Religion ist älter als alle irdische Weisheit; das Bedürfnis der Religion wird mit jedem geboren; und der unsichtbare Herrscher empfängt alle Herzen, die sich ihm widmen, mit gleicher Güte." (*Herbart.*)

„Die Religion ist die heilige unentbehrliche Grundlage alles menschlichen Großen und Schönen und dessen Verklärung in das Göttliche. Mit dem Menschengeschlecht ist sie geboren; nur mit ihm könnte sie untergehen." (*Prof. Rüegg.*)

„Es ist eine beachtenswerte Tatsache, daß bis jetzt keine Macht der Welt imstande gewesen ist, der Menschheit das Heiligtum der Religion zu nehmen. Weder der blutigen Tyrannei gewaltiger Herrscher, noch dem frechen Spotte frivoler Gelehrten, noch den dogmatischen Streitigkeiten hierarchischer Theologen ist es gelungen, das stille Sehnen nach Gott aus der Tiefe der Menschenseele herauszureißen. Energische oder despotische Naturen haben diese oder jene theologische Anschauung zu ändern oder zu verdrängen vermocht, diese oder jene Kirche zur Herrschaft gebracht und gestürzt, diese oder jene durch ihr Alter geheiligte Begriffsform mit dem Hammer der Kritik zerschlagen, diese oder jene Wahrheit mit dem Nebel des Irrtums verhüllt; allein die Religion hat zu allen Zeiten der Sonne geglichen, die wohl auf Zeiten von den Wolken verdunkelt, nimmer aber von ihnen ausgelöscht werden kann. Die Stürme ziehen brausend vorüber, die Wolken verfliegen, und die Sonne der Wahrheit strahlt wieder nach wie vor in ewiger Schönheit. Das Einzige, was jene Stürme am Baume der Menschheit erreichen, ist das Abschütteln fauler Früchte und das Befestigen der guten. So ist's bisher geblieben, so wird's auch alle Zeit bleiben. *Die Religionen werden wechseln, aber die Religion wird bleiben.*" (*Kehr.*)

In jeder Menschenbrust schlummert potentiell ein Zug zu Gott. Eine prädeterminierte Anlage zwingt den Menschen zu dem Bewußtsein der Abhängigkeit von einer höhern Macht. Vermöge dieser religiösen dem Menschen von Gott verliehenen Anlage ahnt, fühlt und sucht der Geist des Menschen den Geist Gottes. Der Ursprung und bleibende

Grund aller Religion ist daher ein unmittelbares Gottesgefühl, das der Mensch infolge seiner sittlich-religiösen Anlage in sich trägt.

„Der Mensch, wie sehr ihn auch die Erde anzieht mit ihren tausend und abertausend Erscheinungen, hebt doch den Blick sehnend zum Himmel auf, weil er tief und klar in sich fühlt, daß er ein Bürger jenes geistigen Reiches sei, woran wir den Glauben nicht abzulehnen noch aufzugeben vermögen . . ." „Hinter jedem organischen Wesen steckt die höhere Idee: Das ist mein Gott . . ." „Ich frage nicht, ob dieses höchste Wesen Verstand und Vernunft habe, sondern ich fühle, es ist der Verstand, die Vernunft selber. Alle Wesen sind davon durchdrungen, und der Mensch hat davon so viel, daß er Teile des Höchsten erkennen kann." (Goethe.)

„In unsers Busens Reine wogt ein Streben,
Sich einem Höhern, Reinern, Unbekannten
Aus Dankbarkeit freiwillig hinzugeben,
Enträtselnd sich den ewig Ungenannten:
Wir heißens: fromm sein." (Goethe.)

„Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken:
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?" (Goethe.)

Die religiösen Gefühle und Empfindungen kommen daher auch bei allen Völkern durch Worte, Sitten und Gebräuche zum Ausdruck. Dieses unbewußte Sehnen nach der ewigen Gottheit, das Ringen nach Wahrheit schildert Rückert recht trefflich in folgenden Worten:

„In allen Zonen liegt die Menschheit auf den Knien,
Vor einer Gottheit, sie emporzuziehen.
Verachte keinen Brauch und keine Flehgebärde,
Womit ein armes Herz emporringt von der Erde.
Ein Kind mit Lächeln kämpft, ein andres mit Geschrei,
Daß von der Mutter Arm es aufgenommen sei."

Als die Äußerungen wahrer Frömmigkeit bezeichnet Goethe die Zuversicht, die Ergebung und den Dank Gott gegenüber. Er sagt: „Zuversicht und Ergebung sind die echten Grundlagen jeder besseren Religion und die Unterordnung unter einen höheren, die Ereigniffe ordnenden Willen, den wir nicht begreifen, weil er höher als

unsere Vernunft, unser Verstand ist." Die Zuversicht, die Ergebung und den Dank gibt der Mensch durch Gebet kund. „So, wie der Weihrauch einer Kohle das Leben erfrischt, so erfrischt das Gebet die Hoffnungen des Herzens." (Goethe.)

„Und wie jedes Volk und jede Nation zu irgend einer Stufe religiöser Entwicklung kommt, so auch jeder Einzelmensch. Kein Lebensalter geht ohne religiöse Regungen vorüber, und in jedem Stande macht die Religion ihren Einfluß geltend. Wenn im Herzen des Kindes die religiösen Ahnungen aufdämmern, dann beginnt die beseligende Läuterung und Heiligung seines Lebens. Religiöse Gefühle begeistern den Jüngling zu Taten der Ehre und erfüllen das Gemüt der Jungfrau mit heiliger Sehnsucht; im religiösen Bewußtsein fühlt sich der Mann emporgehoben über das Leid der Erde und getragen von der Kraft einer höhern Welt, und das Weib sich getröstet an den Gräbern ihrer herzigen Kinder. Und wenn die Sonne des Lebens sich neigt, dann ist dem zitternden Greise am Stabe die Religion die köstliche Leuchte, deren milder Glanz ihm die Dunkelheit der Zukunft erhellt und als Leitstern ihn führt auf der großen Wanderschaft vom Glauben zum Schauen. Wenn nichts mehr halten will, wenn selbst das Leben seinen Halt verliert, dann greift der Mensch noch hoffnungsreich nach dem Anker der Religion und sucht in diesem Sendboten des Jenseits Kraft, Trost und Hilfe. Und in diesem Ahnen, Sehnen und Suchen ist kein Unterschied zwischen dem gewaltigen Fürsten, der über Millionen herrscht und dem greisen Bettler, der nicht das Nötigste hat, seine Blöße zu decken, kein Unterschied zwischen dem gelehrten Astronom, der die Höhen des Himmels erforscht, und dem armen Bergmanne, der tief unter der Erde sein karges Stücklein Brot verdient: sie alle, der höchst Gebildete, wie der niedrigste Mann aus dem Volke, alle, der eine mehr, der andere weniger, haben religiöse Stimmungen, Empfindungen und Gefühle. Man kann einem hungrigen Menschen nicht beweisen wollen, sein Hunger sei eine Täuschung. Biete ihm einen Stein, oder biete ihm Geld, er wird sagen: „Das macht mich nicht satt, ich muß Brot haben." So verlangt auch das Menschenherz nach Gott, und es ist unruhig, bis es Ruhe findet in ihm. Wie der Seidenwurm seine Gewebe aus sich herausspinnen, der Planet sich um seine Sonne drehen, die Magnetnadel sich immer und immer wieder dem Nordpol zuwenden muß, weil sie nur in dieser Richtung zur Ruhe kommt: so kann auch die Menschenseele nicht anders, als sich

dem ewigen Mittelpunkte alles Lebens zuzuwenden und Gott zu suchen, bis sie ihn gefunden hat. Der Mensch *kann* nicht anders, denn es ist ein Bedürfnis seines Herzens, die Gemeinschaft mit Gott zu suchen; es ist ein Zug nach dem Ewigen, ein Ahnen des Unendlichen — man hat es so schön mit dem „Heimweh in der Fremde" verglichen —, welches ihn drängt und treibt, das Wesen zu verehren, dessen Ebenbild er in seinem Herzen trägt, — es besteht zwischen Gott und dem Menschen ein Verhältnis der *Verwandtschaft*, das, wie unter den Menschen das Verhältnis der Blutsverwandtschaft, das Band der Gemeinschaft knüpft und das Herz zum Herzen zieht (Apostelg. 17, 28), — es ist zwischen Gott und dem Menschen ein Gesetz der *Anziehung*, wie zwischen der Erde und den irdischen Dingen. Diesem Gesetze zu widerstehen ist dem Menschen unmöglich. Man kann den *Stein* aufhalten in seinem Falle, aber wenn man ihn wieder sich selbst überläßt, so folgt er wieder dem Zuge der Natur; man kann die *Pflanze*, die ihre Blätter der Sonne zuwendet, nach einer anderen Seite stellen, aber nach kurzer Zeit streben die Blätter wieder dem Lichte zu; man kann die Magnetnadel aus ihrer Richtung bringen, aber zitternd sucht sie, sobald sie sich selbst wieder überlassen ist, den Nordpol, den Punkt, in dem allein sie Ruhe findet. Also ist auch des Menschens Herz! Es kann nach einer falschen Richtung hingelenkt werden, es kann sich verirren, sich täuschen, es kann etwas anderes wählen, als Gott — das Niedrige, das Gemeine — aber dann ist es unruhig und voll Sorge, und es beginnt immer aufs Neue den Frieden zu suchen, den es allein *durch* Gott und *bei* Gott und *in* Gott findet. — Dieser Zug der Seele zu Gott, dieses Heimweh in der Fremde, ist der *Grund* aller Religionen. Ohne diesen Zug zu Gott können wir Gott nicht erkennen, und ohne diesen Zug könnten wir ihn nicht *suchen* und *finden*. Darum gehört auch ein Leben *ohne* Religion, ein völliger, durch das ganze Leben hindurchgehender *Mangel* derselben zu den seltensten Abnormitäten und findet sich nur in Individuen, welche entweder von der Natur nicht mit wahrhaft menschlichen Anlagen ausgestattet oder unter Verhältnissen gebildet worden sind, welche der natürlich-freien Seelenentwicklung Zwang angetan haben. Es ist sehr zweifelhaft, ob es unter den sogenannten Atheisten einen einzigen gibt, der auch in den geheimsten Tiefen seiner Überzeugung und in der verborgensten Einsamkeit seines Lebens mit voller Entschiedenheit die Existenz eines Gottes leugnet und ohne Glauben und Hoffnung seinen

Lauf beschließt. „Daß uns so oft ein Schematheismus begegnet — sagt Drobisch — kommt in der Tat meist nur daher, weil es nie an eitlen Menschen fehlt, die sich darauf etwas zugute tun, den Mephistopheles zu spielen.“ (Kehr.)

Da die Atheisten Goethe öfter zitieren, so verfehle ich nicht, noch einige Worte unseres Dichterfürsten über die Unsterblichkeit der Seele hier anzuführen. „Die Überzeugung unserer Fortdauer entspringt mir aus dem Begriffe der Tätigkeit; denn wenn ich bis an mein Ende rastlos wirke, so ist mir die Natur verpflichtet, mir eine andere Form des Daseins anzuweisen, wenn die jetzige meinen Geist nicht ferner auszuhalten vermag . . .“ „Das Beständige der irdischen Tage verbirgt uns ewigen Bestand . . .“ „Ich zweifle nicht an unserer Fortdauer; denn die Natur kann die Entelechie nicht entbehren. Aber wir sind nicht auf gleiche Weise unsterblich, und um sich künftig als große Entelechie zu manifestieren, muß man auch eine sein . . .“ „Jede Entelechie ist ein Stück Ewigkeit, und die paar Jahre, die sie mit dem irdischen Körper verbunden ist, machen sie nicht alt . . .“

In diesem Sinne äußert sich auch Herbart. Er sagt: „Religion entsteht aus dem Gefühl der Abhängigkeit aller Menschen und der Natur von einem höheren, von dem höchsten Wesen. Ihr Grundzug ist deshalb die Demut, ohne welche keine Frömmigkeit denkbar ist . . .“ „Demut und Glaube ist unser Los . . .“ „Alle Menschen bedürfen der Religion zum geistigen Ausruhen . . .“ „In der Religion feiert der Geist; hierher kehrt er von allem Denken, Begehren, Besorgen zur Ruhe zurück. Religion ist, wie die Sittlichkeit, Gesinnung, Gemütsverfassung, keine bloße Kenntnis von Lehrsätzen, keine bloße Routine in der Praxis nach einem Kodex.“

Herbart vergleicht die Religion mit der Freundschaft in folgendem Bilde: „Schwerlich ist etwas unter den menschlichen Dingen der Religion so nahe zu vergleichen, als die Freundschaft. Beiden können wir uns nur hingeben in der Muße, beide fordern ein reines, lauteres Gefühl, frei von Eigenliebe, frei von Übermut, beide ruhen auf Treue und Glauben, sie verlangen Zutrauen, Hingebung, Anschließung. Keine von beiden läßt sich darauf ein, der theoretischen Zweifelsucht eine apodiktische Beweisart entgegen zu setzen. Sie wollen gefühlt und alsdann für immer ergriffen sein. Wer durch die leere Möglichkeit, man könnte sich doch irren, von ihnen abgeschreckt wird, ist ihrer nicht wert. Sie gehen aus von einer Zuversicht, welche

ebensowohl begründet ist als die, mit der wir die Realität einer geordneten Welt außer uns überhaupt voraussetzen. Sie lohnen durch eine Zuversicht, welche uns selbst der Güte unseres Willens erst froh werden läßt, indem sie derselben eine gelingende Wirksamkeit versprechen. Lassen wir nie von der Feier der Religion! und geben wir auch der Freundschaft ihre Feierstunden und der Religion ihre Traulichkeit!"

Wenn Herbart sagt: Was hat die Religion zu tun? so antwortet er: „Dreierlei ohne Zweifel: den Leidenden zu trösten, den Verirrten zurechtzuweisen, den Sünder zu bessern und dann zu beruhigen. Hiermit ist ihre dreifache Stellung angezeigt; denn man wird ohne Mühe bemerken, daß zur Güterlehre, zur Pflichtenlehre und zur Tugendlehre eine Ergänzung gehört, weil keine Lehre in der Welt imstande ist, den Menschen vor Leiden, vor Übertretungen und vor innerem Verderben zu sichern. Das Bedürfnis der Religion liegt am Tage; der Mensch kann sich selbst nicht helfen, er braucht höhere Hilfe. Die Religion setzt das Ewige dem Zeitlichen entgegen. So schneidet sie die Sorgen ab und bringt ganz andere Gefühle hervor als die des irdischen Leidens. Sie vermindert das Gewicht der einzelnen Handlungen des Menschen, indem sie eine höhere Ordnung der Dinge zeigt: die Ordnung der Vorsehung, welche mitten unter menschlichen Fehltritten das Gute fördert. Sie stellt allem falschen Heroismus das Ideal eines göttlichen Leidens (wenn man sich so ausdrücken darf) gegenüber, welches aus Dulden und Wirken dergestalt zusammengesetzt ist, daß jede menschliche Tugend, damit verglichen, als eine ohnmächtige Überspannung erscheinen würde. Hierdurch demütigt sie nicht nur die Tugendhaften, sondern sie beschämt auch die Sünde in ihrem Innersten, indem sie dem lüsternen Eigennutz die Aufopferung, dem Groll die Liebe zeigt. Wird es auch ihr gelingen, die Sünde zu erdrücken, zu zerstören, zu vertilgen? Das weiß kein Mensch, denn dazu müßte einer dem andern ins Herz schauen können, und zwar ohne Vergleich tiefer, als irgend einer bei der genauesten Selbstbeobachtung in sich selbst einzudringen vermag. Erlösung auf Bedingung der Besserung läßt sich wohl verkündigen; aber die Frage, ob auch dieser oder jener die Bedingung erfülle, muß man Gott anheimstellen."

Die Gottesidee bestimmt Herbart auch nach der ethischen Seite, und zwar in folgender Weise: „Die Idee von Gott muß aus den einfachen praktischen Ideen zusammengesetzt werden. Die

Idee von Gott enthält zuvörderst Weisheit und Heiligkeit, zusammengenommen innere Freiheit; dann Allmacht als höchste Vollkommenheit; reine und allumfassende Güte, das Wohlwollen, endlich Gerechtigkeit, insbesondere die sogenannte distributive, die nichts anders ist als Billigkeit ..."*) „Gott aber, das reelle Zentrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben rückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse, um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen."

3. Religiös-sittliche Erziehung.

Das Christentum ist die absolut vollkommene Religion. „Die christliche Religion ist die geistige und die sittlichste, darum für tiefe und allseitige geistige Kultur, wie zur Pflege reiner Sittlichkeit die wirksamste. Wer sie schädigt, schädigt gleichzeitig die Kultur seines Volkes." (Dr. Schütze.)

Die in dem Menschen vorhandene religiöse Anlage hat daher entschieden ein Recht auf Ausbildung; nur darf die religiöse Entwicklung keine verfrühte sein, wenn dieselbe nicht bloße Dressur sein soll. Nach Rousseau darf die religiöse Bildung erst mit dem 18. Lebensjahre beginnen. Selbst Heusinger, ein deutscher Pädagoge, sagt in seinem „Lehrb. d. Erziehungskunst": „Das frühe Unterrichten in der Religion raubt dieser göttlichen Helferin alle Kraft, die sich über unser Gemüt auszuüben bestimmt ist. Auch sollte in den Unterricht zur Übung der moralischen Urteilskraft ja nichts von Gott und göttlichen Geboten gemischt werden; denn die Vorstellung von Pflicht und Rechtmäßigkeit muß vorher erst fest gegründet und sehr klar sein, ehe die Vernunft das beste aller Wesen, den allein Heiligen, mit einer dieser Heiligkeit würdigen Vorstellung zu umfassen bestimmt ist."

---

*) Ich setze voraus, daß dem Leser die Grundprinzipien der Herbartschen Ethik, Psychologie und Pädagogik bekannt sein dürften. Zur schnellen Orientierung und ebenso zum gründl. Studium dieser Wissenschaften empfehle ich folgende Schriften:

1. **Dr. Wagner**, Vollst. Darstellung der Lehre Herbarts (Psychologie, Ethik und Pädagogik). 10. Auflage. Langensalza, Schulbuchhandlung.
2. **Dr. Wagner**, Die Praxis der Herbartianer. 8. Aufl. Ebenda.

Das hieße, nicht eher ins Wasser gehen, bevor man schwimmen gelernt habe. Dieser späte Zeitpunkt, die Zeit der Jünglingsjahre, ist ebensowenig zu rechtfertigen, als ein zu früher, zumal wir mit der Ausbildung anderer Anlagen auch nicht so lange warten. Die richtige Zeit dürfte die sein, in welcher sich die Natur des Kindes für religiöse Eindrücke empfänglich zeigt.

Der Prediger Salomo gibt uns hierzu einen gesunden pädagogischen Wink, wenn er sagt: „Gedenke an deinen Schöpfer in der Jugend, ehe denn die bösen Tage kommen." Und Vierthaler sagt: „Wenn man Kindern die Wahrheiten der Religion aus dem Grunde vorenthalten will, weil sie dieselben noch nicht überdenken und prüfen können, so dürfte nie eine Zeit kommen, da sie ihnen vorgetragen werden können. Es gibt Wahrheiten, die der Mann ebensowenig, als das Kind fassen kann, das Kind lieber als der Mann glaubt."

Wie die Wahl der rechten Zeit für die Entwicklung der religiös-sittlichen Anlage von nicht geringer Bedeutung ist, so ist ebenso wichtig die rechte Art und Weise. Hierbei müssen wir uns immer die Tatsachen vergegenwärtigen, daß niemals im Menschen Religion erzeugt werden kann. Die Pflicht der Eltern und Erzieher geht nur dahin, die religiöse Anlage des Kindes zu entwickeln und richtig zu leiten. „Aber wie in allen Richtungen des geistigen Lebens, so muß der Mensch auch auf sittlich-religiösem Gebiete über die Unmittelbarkeit des Gefühls hinausschreiten und sich vom Inhalt desselben Rechenschaft geben. Erkennend stellt er sich dem Gefühl gegenüber und schafft sich Vorstellungen, Begriffe, Gedanken: ein religiöses Wissen. Die Religion aber ist nicht ein Wissen; sie bleibt das ursprüngliche Gefühl, ein subjektives Innewerden des Göttlichen; es kann ein Mensch viel religiöses Wissen besitzen, ohne darum selbst ein religiöser Mensch zu sein. Das Wissen wirkt freilich auf das religiöse Gefühl, auf die unmittelbare Frömmigkeit zurück, nämlich läuternd, reinigend, aufklärend und die Verständigung mit andern bewirkend, nicht aber stärkend und erwärmend. Wie die Religion kein Wissen ist, so ist sie auch kein Tun, wohl aber schreitet das religiöse Gefühl fort zum Tun; es äußert sich in sittlich-religiöser Lebensgestaltung; denn es heiligt durch seine Gottesliebe den Willen, macht ihn von den Einflüssen niederer Triebe, Begehrungen und Neigungen frei, erhebt ihn zu aktiver Stärke und weiht im Aufblick zu Gott das ganze Leben. Wie das Wissen

läuternd und reinigend, so wirkt das Tun, das Vollbringen des Guten, kräftigend und befestigend auf das religiöse Gefühl zurück. Religion nennen wir demnach diesen ganzen Prozeß, daß das fromme, auf Gott gerichtete Gefühl einerseits zum Erkennen sich entwickelt und daraus seine eigene Läuterung und Verständigung empfängt, anderseits in der Gottesgefälligkeit alles Tuns und Lassens sich darstellt und dadurch beständig an Kraft und Lebendigkeit zunimmt. Aus einseitiger Betonung des Gefühls, oder des Erkennens, oder des Tuns, entstehen die krankhaften Erscheinungen der Religion." (Prof. Rüegg.)

Die Religion ist keine Kunst, auch keine Wissenschaft, und kann daher nicht in dem gewöhnlichen Sinne erlernt werden. Da dieselbe vorzugsweise eine Sache des Gemüts und Willens ist, so kann ihre Entwicklung auch nur indirekt durch das Vorstellungsvermögen geschehen. Es wird also im wirklichen Sinne mehr zur Religion *erzogen* als darin unterrichtet.

Die Religion ist auch keine bloße Verstandessache. „Der Verstand reicht nicht zur Natur hinauf; der Mensch muß fähig sein, sich zur höchsten Vernunft erheben zu können, um an die Gottheit zu rühren, die sich in Urphänomenen, psychischen wie sittlichen, offenbart, hinter denen sie sich hält, und die von ihr ausgehen." (*Goethe*)

Als den vollkommensten Richter im Menschen bezeichnet *Goethe* das *Gewissen*. Er sagt: „*Die Religion hat es ganz allein mit dem Gewissen* zu tun . . ." „Das Gemüt, der eigentliche Sitz des Gewissens, richtet über das Zulässige und Unzulässige weit sicherer als der Verstand . . ." „Der Wille muß, um vollkommen zu werden, sich im Sittlichen dem Gewissen, das nicht irrt, fügen. Das Gewissen bedarf keines Ahnherrn; mit ihm ist alles gegeben: es hat nur mit der inneren eigenen Welt zu tun." Daher drückt auch der Dichter die klare Regel des sittlichen Verhaltens in folgenden Worten aus:

„Sofort nun wende dich nach innen;
Das Zentrum findest du da drinnen,
Woran kein Edler zweifeln mag.
Wirst keine Regel da vermissen;
Denn das selbständige *Gewissen*
Ist deiner Sonne Sittentag."

Wenn wir auch behaupten müssen, daß in der menschlichen Seele eine religiöse Anlage schlummert, so ist damit doch nicht gesagt, daß der Mensch das Prinzip seiner geistigen Bildung in sich selbst trägt, so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt. Besondere Anlagen hat der Mensch nicht. Sein Geist, sein Charakter, sein Interesse, seine Sinnesart wird erst durch Vorstellungen gebildet. Die Vorstellungen machen das Element unseres geistigen Daseins aus. Prof. Lazarus sagt: „Bei aller Vererbung und gesteigerten Veredlung der sinnlichen und seelischen Organe bleiben doch die beiden einfachen Tatsachen bestehen, daß kein Neugeborener mit irgend einem Gedankeninhalt auf die Welt kommt, sondern daß alle individuelle Ausbildung des Geistes von der Empfängnis ausgebreiteten Gedankeninhalts abhängig ist."

Ebenso verhält es sich mit der Entwicklung der religiösen Anlage. Die Ausbildung derselben geschieht durch Vorstellungen, welche in dem Menschen erzeugt werden müssen. Nach Ziller besteht die Aufgabe aller Erziehung darin, aus dem Zögling einen sittlichen Menschen zu machen, d. i. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit hinzuführen. ‚Er soll ein frommer und tugendhafter Mensch werden, und da die Frömmigkeit und Tugend bei den Menschen immer charaktermäßig auszubilden sind, so muß alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht gibt, zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings dienen."

Was ist Charakterbildung? „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies, oder nichts ist Charakterbildung." (Herbart.)

Herbart will in dem Zögling einen „gleichmütigen, lauteren Charakter" vereinigt wissen. „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks."

4. Die Quellen der religiösen Erziehung.

Welches sind nun die Quellen der religiösen Erziehung? Wir reden hier nicht allein von dem Religionsunterrichte in der Schule, sondern von dem Religionsunterrichte überhaupt. Nach Kehr bekommt das Kind die Anregung und Vermittelung für die religiöse Entwicklung und Ausbildung durch dreierlei Erzieher: a) durch

die Natur, b) durch die Schicksale (Erlebnisse) und c) durch die absichtliche Einwirkung der Menschen.

Wie überall im Kindesleben, so ist auch hier die Anschauung die Hauptsache. Ein langes, salbungsvolles Hin- und Herreden verfehlt den Zweck, führt oft zu Unwahrheiten. „Führe darum das Kind hinaus in den großen Gottestempel, in die Natur! Laß es anschauen das Universum des Himmels, an dem der Sterne zahlloses Heer uns den Glanz einer überirdischen Welt wiederspiegelt: zeige ihm die Pracht des Auf- und Untergangs der Sonne, den zuckenden Blitz, das Rollen des Donners, das Brausen des Sturmes, das Rauschen des Waldes, das Blütenmeer des Frühlings, den Fruchtsegen der herbstlichen Natur! Führe sodann das Kind hinaus ins volle Menschenleben! Zeige ihm dort die Hoheit und Herrlichkeit alles Menschenstrebens, aber zeige ihm auch die Ohnmacht und Hinfälligkeit alles Menschenlebens! Und führe es hinein in das große Gebiet der Menschheitsgeschichte! Laß es in deinen Erzählungen über die Geschicke der Völker und über die Schicksale der Menschen die Weisheit und Gerechtigkeit eines göttlichen Waltens ahnen: das Kind wird erstaunen, wunderbare Stimmungen werden sein Gemüt durchziehen, die Fragen nach dem „Woher, Warum und Wozu" werden sich ihm auf die Lippen legen, und jenes Ahnen des Gottesgeistes wird in seiner Seele aufdämmern, welches den ersten festen Punkt bildet, um den sich alle spätere Entwicklung ankrystallisiert. Wenn das Kind ersieht, wie alles Menschenglück hinfällig, alles Erdengut unzuverlässig, alles Erdenleben unsicher ist, wenn es erfährt, daß die Gesündesten nicht sicher vor dem Tode, die Klügsten nicht sicher vor der Gefahr, die Stärksten nicht sicher vor dem Falle, die Mächtigsten nicht sicher vor der Ohnmacht sind, daß die Jugend welkt wie eine Blume und die Zeit entflieht wie ein Traum: dann bilden sich auch hier im Kinde unvermerkt jene Keime religiöser Stimmungen, aus denen sich das absolute Abhängigkeitsgefühl entwickelt, welches zwar nicht die Religion selbst, wohl aber der Weg zur Erhebung über alles Leid und Weh der Erde ist." (Kehr.)

Den meisten Einfluß auf die religiöse Bildung übt die absichtliche Einwirkung, insbesondere die Familie. „Es ist oft gesagt und hoffentlich allgemein anerkannt, daß die zärtliche Sorge der Mutter, der freundliche Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses, vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller

Reinheit und Würde dastehen müssen, weil es nur beurteilt, was es bemerkte, ja weil das, was es sieht, ihm das Einzig-Mögliche und das Muster seiner Nachahmung ist." (Herbart.)

„Vater und Mutter sind die einflußreichsten Religionslehrer ihrer Kinder, und wenn in der befruchtenden Atmosphäre eines christlich-frommen Familienlebens das Glaubensbedürfnis der Kinder, das jedes Kind als entwicklungsfähige Anlage mit zur Welt bringt, naturgemäß entwickelt wird; wenn im Elternhause das Kind die ersten Worte christlicher Liebe und nie etwas dem Widersprechendes hört; wenn in der Person des Vaters und der Mutter dem Kinde das Beispiel in allen christlichen Tugenden lebenskräftig zur Nachfolge vor die Seele gestellt wird; wenn dieser Geist der Sittenreinheit und der wahren Frömmigkeit sich mit dem rechten Ernste und der rechten Strenge paart und durch immer wiederholte Übung zur zweiten Natur wird; — dann ist für die spätere religiöse Entwicklung des Kindes ein solides Fundament gelegt. Den größten Einfluß hat in dieser Beziehung entschieden die Mutter. Wohl darum dem Kinde, welches eine Mutter hat wie die fromme Gertrud, der Pestalozzi die Worte in den Mund legt: ‚Kind, es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; ein Gott, der dich in seine Arme nimmt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag; ein Gott, der dir Glück und Frieden gibt, wenn ich dir nichts mehr geben kann!' — eine treue, liebe Mutter, welche die reinen Empfindungen kindlicher Religiosität befruchtet und ihnen aus der Quelle der ewigen Wahrheit geeignete Nahrung zufließen läßt. Leider lassen aber viele Eltern bei dem in unserer Zeit vorherrschenden Streben nach Besitz oder Genuß das religiöse Leben ihrer Kinder, diese eigentliche Lebensblüte des Menschen, verkümmern. In vielen Häusern ist der Platz für die Religion leer oder es ist kein Platz für sie da. In dem einen Hause macht die Armut der Eltern ein gesegnetes Erziehungsgeschäft unmöglich, in dem andern ist der Reichtum das Hindernis, in dem dritten ist's die Geichgültigkeit, der Unverstand oder die Gewissenlosigkeit. Soviel wir indes in dieser Beziehung auch Grund zu klagen haben, so sehr müssen wir uns doch hüten, die Versäumnisse des Elternhauses nicht zu einem Ruhekissen für das Lehrergewissen zu machen. Je mehr die häusliche Erziehung das religiöse Leben der Kinder vernachlässigt, desto mehr muß die Schule tun, um das Versäumte nachzuholen, und je größer die Mißgriffe der Eltern sind, desto mehr muß der

Lehrer mit sich zurate gehen, wie die geschehenen Mißgriffe zu neutralisieren sein möchten." (Kehr.)

5. Der Religionslehrer.

Eines der erfolgreichsten Mittel für die religiöse Erziehung und Bildung der Kinder durch die Schule ist das Beispiel des Lehrers. Will der Lehrer das religiöse Gefühl des Kindes anregen und beleben, so hat er kein besseres Mittel in der Hand, als seine aufrichtige Frömmigkeit. Jean Paul sagt: „Da die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, daß er selber habe, so kann er niemand Religion lehren, als der Religion besitzt. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der große Name Gottes genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern geworden."

Dasselbe fordert A. H. Francke: „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Zentner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe mehr, als ein ganzes Meer aller Geheimnisse." Und Schleiermacher hat Recht, wenn er sagt: „Keine Wirkung ist zu hoffen, wenn man Andachtsübungen denjenigen überläßt, in denen die Andacht selbst keine Wahrheit ist. Nur derjenige, dem es mit der Religion ein Ernst ist und der eine Freudigkeit hat, auch in andern religiöses Leben zu wecken, wird imstande sein, diese Übungen zu leiten."

Ungesucht und ungeheuchelt den Kindern zur Anschauung zu bringen, was heiligend und erhebend das eigene Gemüt erfüllt, dies ist das Höchste, was der Lehrer für die religiöse Bildung seiner Kinder zu tun vermag. Das größte Wort, das Christus gesprochen, das erhebendste Vorbild, das eine biblische Geschichte uns darbietet, es gewinnt seine tiefe und nachhaltige Wirkung auf die Herzen der Kinder erst dadurch, daß das Vorgestellte und Gedachte ihnen in der Person des Lehrers als lebendige Wirklichkeit zur Anschauung kommt. Wenn aller Ernst und alle Freundlichkeit des Christentums aus des Lehrers Auge leuchtet, in seiner Stimme Ton sich vernehmbar macht, dann teilt sich solche Weihe des Gemütes auch den Kindern mit; es regt sich in ihnen der angeborene Gottesfunke, und sie finden, was der Lehrer spricht, und an sich darstellt, in ihrem eigenen Gefühl vorhanden. Je freudiger der Lehrer daran geglaubt, daß sich solche Zustimmung auf Seite der Kinder mühelos, mit innerer Notwendigkeit vollzieht, weil es dieselbe göttliche Anlage ist, die in ihm, wie in ihnen wohnt, desto

sicherer wird er auch da das Richtige treffen, wo es sich um Bildung von religiösen Begriffen handelt." (Prof. Rüegg.)

Man erkennt die Güte des Religionsunterrichts nicht am Wissen der Kinder, sondern an ihrem Betragen. „Die ernste Zucht in der Schule, die fromme Sitte und die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, der rege Fleiß und der willige Gehorsam, die freundliche Ehrerbietung und die über das Grab hinausdauernde Achtung und Pietät: das sind die Früchte, die der christliche Religionsunterricht bringen muß. Wo diese Früchte fehlen, wo man den Segen des Religionsunterrichts nicht an dem Geiste der Schule erkennt, da hat man an diesem Mangel zugleich ein ganz sicheres Merkmal, daß in der religiösen Unterweisung der Jugend irgend etwas nicht richtig ist, sei es nur, daß der Lehrer aus purer Gewissenhaftigkeit auf die treue Wiedergabe scharfer Definitionen und auf das Auswendiglernen bestimmter Formeln zu hohen Wert legt, oder daß er ein ehrgeiziger Egoist ist, der sich mehr um das religiöse Wissen der Kinder bekümmert, worin sich katechisieren, examinieren und glänzen läßt, dagegen die Übung in der Gottseligkeit versäumt, die sich zwar oft dem Blicke und dem Beifall der Welt entzieht." (Kehr.)

6. Stellung des Religionsunterrichts in der Volksschule.

In neuerer Zeit ist von verschiedenen Seiten die Meinung kund getan worden, daß der Religionsunterricht eigentlich gar nicht zum innersten Wesen der Volksschule gehöre. Letztere habe sich des Religionsunterrichts zu enthalten und sich bloß auf biblische Geschichte, das Memorieren der Hauptstücke und Bibelstellen zu beschränken, während der eigentliche Religionsunterricht der Kirche angehöre. Diese Pädagogen begründen ihre Ansicht damit, daß dem Lehrer die theologische Bildung und die Kenntnis der Grundsprachen fehle, um den Schrifttext richtig zu erforschen und auslegen zu können; auch würde in den Schulen die Religion zur „schnöden Wisserei" entheiligt.

Von anderer Seite tritt man diesen Ansichten entgegen und fordert, daß die Erziehung die religiöse Bildung in sich schließe und die Unterweisung der Kinder in göttlichen Dingen zur Aufgabe habe. Und das mit Recht. Der Religionsunterricht in der Volksschule erfordert keine besonderen gelehrten Kenntnisse, zumal der Lehrer doch Pädagogik, Methodik und Katechetik gründlich studiert haben muß. „Man mag auf die ersten Apostel des Herrn hinweisen, die keine wissenschaftlich

gebildeten Männer waren, aber in der frommen Einfalt ihrer Herzen und in ihrem gläubigen Gemüte einen reichlichen und unerschöpflichen Schatz der wahren Lebensweisheit bewahrten, aus dem sie die Lehren der Weisheit und Gottseligkeit auf ganze Nationen und Geschlechter fortleiten konnten . . ." „Der religiöse Glaube ist ein Panzer im Kampfe fürs Gute, eine sturmfeste Mauer gegen die Versuchung Darum ist die religiöse Anschauung gerade für die Stände, welche durch die Volksschule kultiviert werden sollen, die allerwichtigste und notwendigste; sie ist auch so genau mit dem kindlichen Gemüte verwachsen („wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen.") Sie führt am sichersten das Volk einer hohen Stufe der Sittlichkeit und einem inneren seligen Frieden zu." (Fröhlich, Baust.)

„Wer den Religionsunterricht aus der Schule verbannen will, dem sagt man mit Recht auf den Kopf, daß er den Frühling aus dem Schulleben nehme; tun aber die etwas besseres, welche ihn dem Namen nach zwar bestehen lassen, aber in Wirklichkeit einen kalten öden Winter daraus machen, in welchem kein Samenkörnchen der Ewigkeit mehr keimen kann." (Dörpfeld.)

Unter den Pädagogen, welche für einen Religionsunterricht in der Schule plädieren, gibt es wieder zwei Parteien, von denen die eine bloß einen allgemeinen, nicht konfessionellen Religionsunterricht erteilt wissen will. Über diesen Punkt urteilt Kehr sehr treffend, indem er sagt: „Die Forderung eines allgemeinen Religionsunterrichts, d. i. eines Religionsunterrichts, der für Heiden, Juden, Mohammedaner und Christen in gleicher Weise paßt, ist, so gut sie auch gemeint sein mag, nicht allein unmöglich, sondern auch. — ihre Durchführbarkeit vorausgesetzt — unpraktisch. Unmöglich ist sie, weil man dann alles Individuelle verleugnen müßte und weil man eine allgemeine Religion den Bekennern verschiedener Religion ebenso wenig lehren kann, wie man den Völkern aller Länder eine allgemeine Nationalität und eine allgemeine Sprache geben oder eine allgemeine Farbe herstellen kann. Das Christentum ist aber eine ganz bestimmte Religion, die sich ganz charakteristisch von allen übrigen unterscheidet und die man darum weder auf ein paar allgemeine Sätze zurückführen, noch durch Destillation als Extrakt gewinnen kann.

Die Forderung eines allgemeinen Religionsunterrichts ist aber, selbst für den Fall, daß ihre Ausführbarkeit möglich wäre, unpraktisch, denn

wenn das Beste für Kinder gut genug ist, und wenn es die Aufgabe der Volksschule ist, in jedem Unterrichtsfache nur das Beste zu bieten, wenn endlich auf dem religiösen Gebiete das Christentum, die Religion der Liebe, unbestritten das Beste ist, dann folgt daraus auch unwiderleglich, daß wir den Kindern vor allem die Liebe Christi ins Herz pflanzen, den Geist mit christlicher Wahrheit bereichern und dem Christentume Christi die Tore weit aufmachen müssen. Wer der christlichen Jugend das unübertreffliche Bildungsmittel der Lehre und des Lebens Christi nehmen oder verkümmern will, der verschließt den Kindern den Schatz, aus welchem sie für ihren Geist Nahrung in Fülle gewinnen können, und macht sich auch zugleich des schnödesten Undankes gegen die Gottheit und gegen den Weltheiland schuldig."

Interessant ist auch ein Artikel in der „Fr. Pr." über Kommunalschulen, worin es u. a. heißt: „Durch Kommunalschulen soll der konfessionelle Charakter der Schule abgestreift werden. Da müssen denn auch konfessionelle Lehrer daran wirken. Ist aber der Lehrer katholisch, dann wird auch seine Schule eine katholische Färbung annehmen. Ist der Lehrer evangelisch, dann wird auch ein evangelischer Geist seine Schule durchwehen. Daran werden aber katholische Eltern, wenn sie das bei ihren Kindern merken, Anstoß nehmen, wie evangelische Eltern nicht wünschen können, daß ihren Kindern katholische Anschauungen beigebracht werden. Kein Lehrer wird sich seiner subjektiven Anschauung beim Unterrichten völlig entschlagen können, daß sein Lehren rein objektiv ist." Die religiöse Anschauung des Lehrers wird sich bei allen Lehrgegenständen geltend machen, mit einziger Ausnahme des Rechen- und Schreibunterrichts, wie ja auch alle Lehrbücher einen konfessionellen Charakter tragen. Nach welchen Lehrbüchern soll nun unterrichtet werden? Jede Konfession wird die ihrige verlangen. Oder will man konfessionelle Lehrbücher abfassen? Wem wird das gelingen? In jeder biblischen Geschichte nicht nur, sondern in jeder Weltgeschichte, Geographie, Naturgeschichte, in jedem Lesebuche wird sich der religiöse Standpunkt des Verfassers kund tun. Sogar im Gesangunterricht ist die Konfessionalfrage nicht zu umgehen. In die Volksschule gehört der Choral. Sollen nun katholische oder evangelische Choräle geübt werden? Man wird vielleicht antworten: beide. Woher aber dazu die Zeit nehmen, da es schon eine zeitraubende Aufgabe ist, die in einer Kirche gebräuchlichen Choräle einzuüben? Wie soll es mit den Anfangs- und Schlußgebeten gehalten werden? Der Katholik wird

seine Gebete nicht missen wollen, der Evangelische wird aber das nicht in Ordnung finden. Oder will man das Gebet ganz aus der Schule verbannen? Dann macht man die Schulen nicht bloß konfessionslos, sondern auch religionslos. Dahin werden die konfessionslosen Schulen gelangen, so wenig dies die Reformer beabsichtigen mögen und so sehr sie auch gegen diese Behauptung Widerspruch erheben. Konfessionslos ist religionslos. Was heißt Konfession? Nichts anderes, als Bekenntnis einer religiösen Überzeugung. Ohne Konfession ist keine Religion denkbar. Wenn dagegen jemand protestierend sagt: Ich bin ein Christ, aber weder Katholik, noch Lutheraner, noch Reformierter, so muß er sich eine eigene Konfession aus den vorhandenen gebildet haben. Er bildet sich, wenn er noch Christ ist, auf Grund der Bibel seine eigene Anschauung — und das ist eine neue Konfession. Wer darum sagt: ich habe keine Konfession, der sagt, er habe keine Religion. Ich gebe zu, daß man ein guter Christ sein kann, ohne mit den bestehenden Konfessionen in allen Stücken übereinzustimmen, aber dann hat man sich eine eigene Konfession geschaffen. Ob es wünschenswert ist, die Schule konfessionslos zu machen, und solche konfessionslose Lehrer an ihnen wirken zu lassen, das ist die große Frage, die reifliche Überlegung fordert.

7. Der religiöse Lehr- und Lernstoff.

Zunächst ist es Aufgabe der Volksschule, die Kinder mit der Kenntnis der wichtigsten biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments auszurüsten. Welches ist nun die Zahl der biblischen Geschichten, mit denen sie vertraut gemacht werden sollen? Wir können wohl zufrieden sein, wenn die Kinder der Volksschule mit etwa 100 Geschichten des Alten und Neuen Testaments genau vertraut sind. Lieber beschränke man die Zahl derselben und halte darauf, daß sie freies Eigentum der Kinder werden. Gerade im Religionsunterricht ist dringend zu empfehlen: wenig und gut, als viel und schlecht.

Vor allem hat man im religiösen Memorierstoff eine weise Auswahl zu treffen; denn eine Überfütterung würde in diesem Falle sehr schaden. Der für die Volksschule geeignete religiöse Gedächtnisstoff erfaßt Sprüche, Kirchenlieder, die Hauptstücke und etwa noch einige zusammenhängende Stücke aus der heiligen Schrift.

Es gibt eine Partei, welche anstatt der Bibelsprüche und Kirchenlieder Stellen aus deutschen Klassikern und anderen

Schriftstellern von der Schuljugend gelernt wissen wollen. „Diese Stellen", sagen sie, „enthalten so viele Wahrheiten und einen so großen Schatz von Wahrheit, daß es eine Sünde wäre, sie der Volksschule vorzuenthalten. Sie veredeln den menschlichen Sinn, läutern und bilden den Geschmack und üben auf die ganze menschliche Denkweise einen verbessernden Einfluß. Sie humanisieren den menschlichen Geist; darum soll ein Buch verfaßt werden, worin solche vorzügliche Stellen nach den verschiedenen menschlichen Verhältnissen geordnet vorgeführt sind, und woraus sie die Schüler ihrem Gedächtnis einzuprägen haben. Damit soll sich auch ein kurzer Unterricht über die Geschichte der deutschen Literatur verbinden. Dies wird das Nationalgefühl in dem Volke wecken und bilden.

Dagegen erheben sich andere Stimmen und sagen: Ohne den Wert dieser Stoffe aus den Werken deutscher Klassiker verkennen zu wollen, wird es doch eine Torheit sein, dieselben in der Volksschule an die Stelle der biblischen Sprüche ꝛc. zu setzen. Denn seit Jahrhunderten fanden Gelehrte und Ungelehrte, Hohe und Niedere in den Bibelsprüchen Stärkung und Trost im Leiden, und diese herrliche Quelle geistiger und himmlischer Nahrung wollte man der aufwachsenden Jugend verschließen und sie dafür aus den trüben Gewässern menschlicher Weisheit tränken. Wo sind die Stellen der berühmtesten Klassiker, welche den Sprüchen der Bibel an Einfluß auf das menschliche und besonders kindliche Gemüt an Einfachheit, Anschaulichkeit, Kraft und poetischem Schwunge gleichkommen? Welch' weit höhere Wirkung muß der Bibelspruch für das gläubige Gemüt haben, indem es als Gotteswort gilt, jene Stellen aber als bloßes Menschenwort! Im Anfange würden jene Aussprüche und Stellen wegen ihrer Neuheit einiges Interesse für Schüler und Eltern haben; denn das Neue reizt; aber bald würde sich Gleichgültigkeit gegen dieselben einstellen und sogar Widerwillen dazu kommen, wenn die Kinder sie auswendig lernen sollten. Mit der Neuheit würde ihr Reiz und das Interesse für sie schwinden, während die Bibelsprüche immer neu und für das Herz erfrischend bleiben. Sie sind dem Menschen in allen Lagen des Lebens, im Mannes- und Greisenalter ein Schatz, auch wenn ihm das Lernen derselben in seiner Jugend Mühe und Anstrengung gekostet hat. Zudem setzen jene Stoffe aus klassischen Schriftstellern einen Bildungsgrad voraus, den die Zöglinge in der Volksschule nicht besitzen, während die Bibelsprüche auch von Ungebildeten und Ungelehrten gefaßt und be-

griffen werden können. Bibelsprüche bleiben also der Hauptstoff, welcher von der Schuljugend dem Gedächtnis einzuprägen ist.

Wir stellen uns ganz auf die Seite dieser Partei; jedoch warnen wir nachdrücklich vor einem zu großen Quantum der auswendig zu lernenden Sprüche, Lieder ꝛc. Das Resultat eines solchen Verfahrens würde sein: viel und schlecht (nutzlos). „Eine zu große Masse von Sprüchen, Liedern ꝛc. können auch vom besten Gedächtnis nicht bewältigt werden, noch weniger vom schwachen. Gesetzt auch, daß durch den Aufwand eines verhältnismäßig zu großen Teils der Schulzeit das für ein Jahr bestimmte Quantum im Laufe desselben gelernt werden könne, so vergessen doch viele Schüler dasselbe wieder im folgenden Jahre und müssen es in demselben neben dem für dieses Jahr bestimmten Quantum von neuem lernen, wenn es nicht verloren sein soll. Dadurch häuft sich zuletzt das auswendig zu lernende Material so, daß viele Kinder nur durch die äußerste Anstrengung und durch Anwendung verschiedener Zwangsmittel dahin gebracht werden können, wenigstens einen Teil davon ihrem Gedächtnisse einzuprägen. Es bestätigt sich die Wahrheit: Wer zuviel verlangt, erreicht nur wenig oder nichts.

8. Ziel und Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts.

Die „Allg. Best." v. 15. Okt. 1872 bezeichnen als Ziel und Aufgabe des evangel. Religionsunterrichts folgendes:

„Die Aufgabe des evangel. Religionsunterrichts ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können."

Der Religionsunterricht bezweckt also ein Zweifaches:

1. Einführung in die heilige Schrift,
2. Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde.

Die Einführung in die heilige Schrift stellt sich dar als

1. Unterricht in der biblischen Geschichte,
2. Auslegung zusammenhängender Schriftstücke (Bibellesen),
3. namentlich der Perikopen.

Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde vermittelt

1. der Katechismusunterricht,
2. das Kirchenlied,
3. das Gebet. Lehrer — 1.

12. Bedeutung des Religionsunterrichtes für die Charakterbildung.

Wenn die Propheten des Alten Bundes die denkbar schwerste Anklage gegen ihre Volks- und Zeitgenossen erheben wollen, so ist es die Verbindung zweier Züge, die uns in diesem Zusammenhange immer wieder entgegentritt: einer äußerlichen und peinlichen Erfüllung religiöser Formen auf der einen Seite und auf der anderen einer schamlosen Verleugnung der sittlichen Grundgebote. So versetzt uns Jesaja gleich am Eingang seiner Schrift und mit seiner grundlegenden Gerichtsverkündigung (Jes. 1), die gleichsam das Programm seiner gesamten prophetischen Wirksamkeit bezeichnet, in eine Zeit, in der man ängstlich bemüht war, durch Teilnahme an den vorgeschriebenen gottesdienstlichen Ordnungen den Anspruch auf Korrektheit in religiöser Beziehung sich zu wahren und sich auf eine wohlanständige Weise mit den Pflichten gegen die Gottheit abzufinden. Aber der scheinbare Ernst und die erzwungene Würde, mit der die religiöse Lebensbetätigung sich zu umgeben suchte, war nicht imstande, die innere Unwahrheit und die vollkommene Hohlheit dieses Standpunktes zu verdecken Vielmehr mußte sich diese auch dem oberflächlichen Beobachter schon in der immer weiteren Verbreitung heidnischer Denkungsart offenbaren, welche in den Tagen des Jesaja neben der gesetzlich-institutionellen Auffassung der Religion einherging, während der in die Tiefe dringende Blick des Propheten neben dem Umsichgreifen des Götzendienstes vor allem den Mangel an sittlichem Ernst als das Kennzeichen für die Entartung und Zersetzung des religiösen Lebens erkannte.

So erhebt sich Jesaja und mit ihm das alttestamentliche Prophetentum in seiner tieferen Entwicklung überhaupt über die gesetzliche Auffassung der Religion zu der befreienden Erkenntnis, daß das religiöse Verhältnis zu Gott nicht in irgendwelchen kultischen Formen und gesetzlichen Leistungen, sondern in der sittlichen Ausgestaltung des Lebens seine ihm allein entsprechende Darstelluug finden solle. Der institutionellen Auffassung der Religion tritt die ethische siegreich gegenüber.

Daß diese Auffassung vom Christentum nicht nur festgehalten, sondern unvergleichlich vertieft und zu entscheidender Bedeutung erhoben ist, bedarf keiner eingehenden Beweisführung.

Wenn Jesus das religiöse Leben des Christen als ein solches bezeichnet, das sich auf Grund der in ihm in die Geschichte eingetretenen höchsten Wahrheit nur in der Sphäre des Geistes verwirklichen kann (Joh. 4, 24); wenn der Wert des religiösen Lebens in der Liebesgesinnung, mit welcher dasselbe verknüpft war, den allein entscheidenden Maßstab findet (Matth. 25, 31 ff.); wenn der rechte christliche Gottesdienst eben darin besteht, diese Gesinnung herzlicher Liebe zu betätigen (Jakob. 1, 27); wenn der Glaube, die anerkannte Grundfunktion des religiösen Lebens, losgelöst von der sittlichen Betätigung, nicht nur seinen Wert, sondern selbst seine Existenz verliert (Jakob. 2, 17); wenn es nicht nur eine Illusion, sondern eine Lüge ist, die Gemeinschaft mit Gott für sich in Anspruch zu nehmen, ohne die sittlichen Pflichten im Verhältnis zu den Menschen zu erfüllen (1. Joh. 4, 20): so ist durch alles dieses als ein unveräußerliches Moment der christlichen Weltanschauung die Einsicht anerkannt, daß das religiöse Verhältnis zu Gott in dem sittlichen Verhalten den Menschen und den menschlichen Dingen gegenüber seine von jenem Verhältnis selbst unabtrennbare Darstellung finde.

So vernichtet das Evangelium für jeden, dem es seine innere Herrlichkeit enthüllt, den traurigen und verhängnisvollen Wahn, als ob Religion ohne Sittlichkeit möglich sei. Aber freilich ebenso entschieden tritt es auch dem entgegengesetzten Irrtum gegenüber.

In großartiger und umfassender Geschichtsbetrachtung untersucht der Apostel Paulus in den grundlegenden Ausführungen des Römerbriefes die Frage, welches das sittlich-religiöse Ergebnis derjenigen historischen Entwicklung gewesen sei, welche die Menschheit bis zu der Erscheinung Jesu durchlaufen habe. Indem er in dieser Hinsicht zunächst die heidnische Menschheitsreihe ins Auge faßt, bezeichnet er als die ursprüngliche Mitgift des natürlichen Bewußtseins eine durch äußere und innere Erfahrung vermittelte Erkenntnis Gottes. Die ursprüngliche Erkenntnis habe die Menschheit eingebüßt, indem sie die Gottheit auf das eigene Niveau, in den Staub der Kreaturlichkeit herabzuziehen gewagt hat. Das war die in hochmütiger Selbstüberhebung begründete Entartung des religiösen Lebens, die nun aber weiter ihren tragischen Höhepunkt durch die mit ihr verknüpfte Ent-

artung des sittlichen Lebens gefunden hat. Ja so eng ist nach der Meinung des Apostels das verhängnisvolle Band, welches diese beiden Glieder umspannt, daß nach ihm in dem aufgewiesenen Kausalzusammenhang nicht ein bloß tatsächliches, sondern ein unvermeidliches, von Gott selbst gewolltes Ergebnis zum Ausdruck kommt.

Wie sich diese Auffassung des Paulus mit der Idee menschlicher Freiheit und göttlicher Liebe — eine Frage, die hier nicht zur Untersuchung steht — vermitteln möge, jedenfalls ist dies die Meinung des Apostels, daß das sittliche Verhalten ebenso gewiß in dem religiösen Verhältnis zu Gott seine Wurzel habe, als die sittliche Entartung die unvermeidliche Folge der religiösen Entartung gewesen ist.

Auch ist mit diesen Aufstellungen nur eine Wahrheit ausgesprochen, welche der christlichen Weltanschauung in keiner Weise fremd ist. Dem Nikodemus gibt Jesus die Erklärung, daß der Mensch einer religiösen Erneuerung, einer vollkommenen inneren Umgestaltung bedürfe, um in die von ihm gestiftete übersinnliche und unvergängliche Gemeinschaft sowie in die Teilnahme an den in dieser wirksamen übersinnlichen Gütern einzutreten. Da nun nach Jesu weiterer Auseinandersetzung diese innere Erneuerung durch den Geist vermittelt wird (Joh. 3, 5), so bezieht sie sich unmittelbar auf das zentrale Grundverhältnis zu Gott. Erst wenn dieses eine vollkommene Umgestaltung erfahren hat, kann auf der damit gewonnenen Grundlage die ihr entsprechende Entfaltung auch des sittlichen Lebens erfolgen. Ja überhaupt, indem das Evangelium das Heil der Menschen an die Erscheinung Jesu und an die vertrauende Hingabe, zu der uns diese Erscheinung innerlich nötigt, bindet, schließt es damit die Erkenntnis ein, daß das sittliche Verhalten in dem religiösen Verhältnis zu Gott seine lebendige Quelle und seine unentbehrliche Grundlage habe. Wie daher nach christlicher Betrachtungsweise Religion ohne Sittlichkeit nicht nur wertlos, sondern nicht einmal möglich ist, so wird Sittlichkeit nur wirklich, wenn sie in dem religiösen Verhältnis zu Gott, ihre von innen heraus wirksame und in des Lebens wechselnden Geschicken unzerstörbare Wurzel findet. Während die erste Erkenntnis die Ethisierung der Religion vollendet und damit die unvollkommenen und vorbereitenden Entwicklungsstufen, welche die religiöse Idee durchlaufen hat, für immer überwindet, so knüpft die zweite Erkenntnis die sittliche Entwicklung an den in der Tiefe ruhenden Mittelpunkt des Geisteslebens und befreit sie gerade hierdurch von dem Banne der Gesetzlichkeit. Beide Erkenntnisse zu-

sammen begründen aber die für die christliche Weltanschauung wesentliche Einsicht, daß *Religion und Sittlichkeit eine untrennbare Einheit bilden.*

Von diesem Standpunkte aus kann es nun weiter keinem Zweifel unterliegen, in welcher Weise der Zusammenhang zwischen dem Religionsunterrichte und der Charakterbildung zu bestimmen ist. Da Religion ohne Sittlichkeit unmöglich ist, so hat der Religionsunterricht in der Begründung und Entwicklung des sittlichen Charakters das ihm gesteckte, unveräußerliche Ziel zu suchen; und da Sittlichkeit nur wirklich wird, wenn sie in dem religiösen Verhältnis zu Gott ihre lebendige Quelle findet, so hat der Religionsunterricht die Aufgabe, in Verfolg dieses Zieles den Vorstellungskreis so zu gestalten, daß in seinen festen und geschlossenen Zusammenhängen der sittliche Charakter wurzeln könne.

Welche Folgerungen sich aus dieser Feststellung für die *Praxis* des Religionsunterrichts im einzelnen ergeben, habe ich in den Grenzen der vorliegenden Erörterung nicht zu untersuchen. Nur zwei Gesichtspunkte allgemeineren Charakters wünsche ich in dieser Hinsicht hervorzuheben.

Der Religionsunterricht hat in der Charakterbildung sein unveräußerliches Ziel: mit dieser Erkenntnis sind, da Einheit des vorgestellten und angestrebten Zieles unerläßliche Vorbedingung für jedes zielbewußte Handeln ist, alle Versuche abgewiesen, welche darauf gerichtet wären, dem von uns bezeichneten Ziele ein anderes voran oder auch nur an die Seite zu stellen. Das Erfordernis einheitlicher Zielsetzung auf der einen, der unauflösliche Zusammenhang zwischen Religion und Sittlichkeit auf der anderen Seite nötigen in Hinsicht auf den *christlichen* Religionsunterricht zu dem Anerkenntnis, daß derselbe in der Begründung und Ausbildung des sittlichen Charakters, selbstverständlich nach Maßgabe des im Christentum gegebenen sittlichen Ideals, sein *einziges* Ziel zu suchen habe, und daß alle anderen Ziele, welche es immer sein mögen, nur *unter der Bedingung* und nur *insoweit* berechtigt sind, wenn und als sie ihren Zusammenhang mit jenem einheitlichen Ziel erweisen können. Ohne die Tragweite dieser Einsicht im einzelnen abzumessen, möchte ich nur soviel bemerken, daß die Anerkennung des in Frage stehenden Grundsatzes für die Auswahl wie für die Behandlung des religiösen Unterrichtsstoffes von entscheidender Bedeutung ist.

Was aber den zweiten von mir hervorzuhebenden Gesichtspunkt angeht, so ergibt sich aus dem einheitlichen Ziele der Charakterbildung die weitere Folgerung, daß eben um dieses Zieles willen dem Religionsunterricht unmittelbar keine andere Aufgabe gestellt ist, als Bearbeitung des sittlich-religiösen Gedankenkreises. Denn nur in festen und geschlossenen Vorstellungsverbänden kann der Charakter wurzeln, und jeder Versuch, ihn auf einem anderen Wege zu entwickeln, scheitert an unwandelbaren Gesetzen und an unaufhebbaren Tatbeständen. Dann aber ist gerichtet jener rohe didaktische Materialismus, der die Anhäufung von Stoffen in dem Bewußtsein des Kindes als die eigentliche Aufgabe des Unterrichts betrachtet, und der, auf allen Gebieten des Unterrichts von verheerender Wirkung, für den Religionsunterricht und für seinen Erfolg vollends tödlich ist. Denn der sittlich-religiöse Charakter kann nur da sich entfalten, wo lebendige, wirkungskräftige, innerlich verknüpfte, wo gestaltete und bearbeitete Vorstellungen in der Höhe des Bewußtseins stehen, während rohe und darum tote Vorstellungsstoffe unfähig sind, irgendwelche Bewegung des Willens einzuleiten. Dann aber ist weiter abgewiesen jener unklare und gefährliche Mystizismus, der von unmittelbaren, nicht durch das Vorstellen vermittelten Wirkungen auf den Willen träumt, und der von verworrenen Gefühlserregungen Besseres erwartet als von der Klarheit des Gedankens, wie sie aus der Bearbeitung der Vorstellungen hervorgeht. Keine Bewegung des Wollens ohne Erregung des Gefühls; aber auch keine Erregung des Gefühls ohne Bewegung innerhalb der Vorstellungen: das ist das eherne Grundgesetz, das uns in der Gestaltung der sittlich-religiösen Vorstellungen den einzigen Weg weist, auf welchem die Bildung des sittlich-religiösen Charakters möglich wird. Endlich ist dann in seiner Unhaltbarkeit durchschaut jener phantastische und abstrakte Idealismus, welcher das Kind seiner empirischen Bestimmtheit entkleidet, um es nach einem unfruchtbaren, nur durch Abstraktion gewonnenen, in keiner Wirklichkeit gegebenen Schema — heiße es nun reines Menschentum oder allgemeines Christentum oder welche Abstraktionen man sonst erklügeln möge — zu behandeln. Bearbeitet und gestaltet können nach psychologischen Grundgesetzen die Vorstellungen des Kindes nur dann werden, wenn die bearbeitende Gestaltung ausgeht von der Individualität, die in sittlich-religiöser Hinsicht wie in jeder anderen durch die konkrete Eigenart der ursprünglichen Umgebung wesentlich bedingt ist, eine Tatsache,

aus welcher auch in diesem Zusammenhange die Notwendigkeit, dem Religionsunterrichte den konfessionellen Charakter zu wahren, ersichtlich wird.

Wenn wir nunmehr das Ergebnis der bisherigen Untersuchung zusammenfassend feststellen, so suchte ich zu zeigen:

1. daß die christliche Weltanschauung die untrennbare Einheit von Religion und Sittlichkeit fordert und voraussetzt;
2. daß eben deshalb der christliche Religionsunterricht in der Begründung und Entwicklung des sittlichen Charakters nach Maßgabe des im Christentum gegebenen Ideals sein einziges und unveräußerliches Ziel erkennt;
3. daß aus dieser einheitlichen Zielbestimmung sich für den christlichen Religionsunterricht als unmittelbare Aufgabe die Gestaltung und Entfaltung des sittlich-religiösen Vorstellungskreises ergibt.

Die Aufgaben, zu denen wir damit hinsichtlich des Religionsunterrichtes und seines Zusammenhanges mit der Charakterbildung gelangt sind, stellen sich als Folgerungen dar, die als solche unabweisbar sind, wenn man die ihnen zu Grunde liegende Voraussetzung als berechtigt anerkennt. Diese Voraussetzung ist die untrennbare Einheit von Religion und Sittlichkeit, wie sie das Christentum behauptet. Ob das Christentum mit dieser Behauptung recht hat, werden wir nunmehr in sachgemäßem Fortgang unserer Untersuchung prüfen müssen.

Zwar die eine Seite der von uns zu prüfenden Behauptung, daß nämlich Religion ohne Sittlichkeit nicht nur wertlos, sondern nicht einmal möglich sei, wird man, theoretisch wenigstens, nicht beanstanden wollen. Mag die Praxis des religiösen Lebens sich nur allzuhäufig so gestalten, als ob jene Ethisierung der Religion dem Christentum nicht wesentlich wäre; ja mag jeder einzelne genötigt sein einzugestehen, daß sein eigenes Leben hinter jenem Ideale der vollkommenen Einheit von Religion und Sittlichkeit zurückbleibt: die erhabene Würde und die innere Wahrheit dieses Ideals theoretisch anzugreifen, dazu wird sich niemand entschließen. Zu tief und zu unvergleichbar ist der Eindruck, den die Erscheinung Jesu als des heiligen und vollkommenen Menschen hinterlassen hat, als daß man es wagen könnte, zu einer Auffassung der Religion herabzusinken, für welche dieses Leben und seine sittliche Vollkommenheit ohne Bedeutung sein würde. In der Tat, wer von

Jesus auch nur irgendwie berührt ist, der kann daran nicht mehr zweifeln, daß die Religion die Sittlichkeit mit Notwendigkeit in sich schließt.

Um so zuversichtlicher und, zumal in unseren Tagen, um so energischer richtet sich der Widerspruch gegen die weitere, der christlichen Weltanschauung wesentliche Behauptung, daß das sittliche Verhalten in dem religiösen Grundverhältnis zu Gott seine unentbehrliche Wurzel habe. Man fordert religionslose Sittlichkeit, und man wendet diese Forderung auch auf die der Jugenderziehung gestellte Aufgabe an; ja man erklärt die religionslose Sittlichkeit für die allein vollkommene, der gegenüber die religiös begründete einen untergeordneten Standpunkt einnehme. Und doch läßt sich, wie ich überzeugt bin, auch abgesehen von den Voraussetzungen des Christentums erweisen, daß die Versuche, die Charakterbildung von der religiösen Grundlage loszulösen, unhaltbar sind.

Nicht als wollte ich behaupten, daß die sittlichen Ideen, auch ohne daß sie mit dem Gedanken Gottes verknüpft werden, für den Einzelnen verbindliche Kraft gewinnen könnten. Die Erfahrung zeigt, daß die ernste und aufrichtige Anerkennung des sittlichen Ideals auch da möglich bleibt, wo die innere Beziehung zu Gott verdunkelt oder geradezu verneint wird. Und was die Erfahrung zeigt, entspricht auch dem, was wir von vornherein, abgesehen von aller Erfahrung, schon in Rücksicht auf die Eigenart der sittlichen Ideen und des durch sie umschriebenen Ideals erwarten müssen. Diese Ideen haben ihre unbedingte Stärke und ihre verpflichtende Kraft in sich selbst, und es wäre ein Irrtum anzunehmen, daß sie an sich zur Begründnng ihrer Geltung einer außer ihnen liegenden Autorität bedürfen. Wenn es sich aber so verhält, so ist damit die Möglichkeit anerkannt, daß das sittliche Ideal schon vermöge der ihm selbst innewohnenden Schönheit, auch ohne die Zurückführung auf den Willen Gottes als die höchste gesetzgebende Macht, sich dem Einzelnen gegenüber zur Anerkennung bringt.

Aber freilich so wenig wir dieses Zugeständnis umgehen wollen und können, so dringend sind wir durch die Erfahrung selbst genötigt, dasselbe nicht in dieser Allgemeinheit zu belassen, sondern näher und schärfer zu umgrenzen. Zunächst zeigt die Erfahrung ebensosehr des täglichen Lebens als der geschichtlichen Entwicklung, daß die von uns zugestandene Möglichkeit nur in verhältnismäßig wenig zahlreichen Fällen, nur ausnahmsweise wirklich wird; mögen wir die Entwicklungsstufen der Völker oder das Leben des Einzelnen ins Auge

fassen, im großen und ganzen sind es zwei Tatsachen, die uns auf beiden Gebieten mit gleicher Deutlichkeit entgegentreten. Daß die religiöse Zersetzung sittliche Entartung zur Folge habe, ist die erste dieser Tatsachen; daß das sittliche Streben, je ernster es ist, um so sicherer auf religiöser Grundlage ruht, ist die zweite. Beide Tatsachen zusammen begründen aber das Urteil, daß, von vereinzelten Ausnahmen abgesehen, schon die Anerkennung des sittlichen Ideals mit religiösen Vorstellungen tatsächlich irgendwie zusammenhängt.

Auch dürfte es nicht schwer sein zu erweisen, daß es sich nicht wohl anders verhalten könne. Jenes innere Wohlgefallen an den sittlichen Ideen ist doch, wenn wir den Ausgangspunkt der sittlichen Entwicklung ins Auge fassen, mehr eine Abstraktion, zu welcher wir auf dem Wege theoretischer Betrachtung gelangen, wenn wir von der konkreten Beschaffenheit der ursprünglichen Entwicklung absehen. Tatsächlich aber bleibt es bei der Auffassung des Apostels, die er im siebenten Kapitel des Römerbriefes in so ergreifender Weise entwickelt, daß nämlich jenem inneren Wohlgefallen am Guten, das wir als ein Element unseres inneren Lebens besitzen, ein anderes Element, die Neigung zum Bösen, und damit der Gegensatz gegen das Gute gegenübersteht. Ja bei der verschiedenartigen Mischung, in welcher diese Elemente ursprünglich wirksam sein können, ist die Möglichkeit von vornherein vorhanden, daß zahlreiche Individualitäten an dem Ausgangspunkte ihrer inneren Entwicklung unter der überwiegenden Herrschaft jener niederen Triebe stehen, und daß diesen Trieben gegenüber der Zug zum Guten nur mühsam seine Existenz behauptet. Wohl mag am Ende der Entwicklung als das Ergebnis unausgesetzten Ringens jenes innere Wohlgefallen an den sittlichen Ideen siegreich sich erheben und unser gesamtes inneres Leben beherrschen; am Anfang der Entwicklung ist dasselbe durch entgegenstehende Triebe mannigfach gehemmt und, wie die Erfahrung zeigt, durchaus nicht stark genug, auch nur die bedingungslose Anerkennung des sittlichen Ideals aus sich selbst heraus herbeizuführen. Sofern und soweit daher der Wille ursprünglich noch nicht auf das Gute selbst gerichtet ist, bedarf das sittliche Ideal einer Unterstützung, die ihm auf dem für einen so beschaffenen Willen allein möglichen Wege die autoritative Stellung sichert.

Da nun die Individualitäten, mit denen wir in unserem beruflichen Wirken zu tun haben, ohne Ausnahme auf einer Stufe der Entwicklung sich befinden, hinsichtlich deren nur ein Tor davon träumen

könnte, ihnen das innere Wohlgefallen an den sittlichen Ideen zuzuschreiben, so fällt dem Religionsunterricht zunächst die Aufgabe zu, diese Ideen auf die höchste Autorität Gottes zurückzuführen und dadurch ihren den Willen bestimmenden Eindruck zu verstärken.

Aber wir sind keineswegs gewillt, bei dieser Aussage stehen zu bleiben. Denn in der Tat, wenn dieselbe alles enthielte, was sich in bezug auf den Zusammenhang zwischen Religion und Sittlichkeit, sowie in bezug auf die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Charakterbildung sagen ließe, so würde jener Zusammenhang ein gar zu äußerlicher und diese Bedeutung eine all zu eng begrenzte sein. Die Sittlichkeit würde mit der Religion ausschließlich dadurch zusammenhängen, daß der Mensch bei dem einmal gegebenen Dualismus seines inneren Lebens einer vorläufigen Stütze bedürfte, um mit Hilfe derselben die niedere Seite soweit zu unterdrücken, daß er sich zur reinen und freien Anerkennung des sittlichen Ideals erheben könnte. Für die Verwirklichung dieses Ideals dagegen würde die Religion keine Bedeutung haben. Dementsprechend würde auch der Religionsunterricht der Charakterbildung nur insoweit dienen können und sollen, als er durch die Heranziehung der göttlichen Autorität das Gewicht der sittlichen Ideen verstärkte und dadurch das Gemüt willig machte, sich vorläufig ihnen hinzugeben und sich ihrer Einwirkung zu unterstellen. Sobald aber dieses Ziel erreicht wäre, hätte der Religionsunterricht seine Bedeutung erschöpft. In beiden Beziehungen würde also die Religion nur eine vorübergehende Geltung haben, und man würde ihr die Bestimmung geben müssen, immer mehr, und schließlich nach Erreichung des Zieles, dem sie dienen würde, gänzlich zurückzutreten.

Daß sich dieses aber nicht so verhält, daß vielmehr Religion und Sittlichkeit dauernd und unauflöslich miteinander verknüpft bleiben, daß demnach auch der Religionsunterricht für die Charakterbildung eine unvergängliche und wesentliche Bedeutung besitzt, das wird sich entscheiden, wenn wir nunmehr die Frage aufwerfen, ob wenigstens der bereits auf das Gute selbst gerichtete Wille die religiösen Vorstellungen entbehren kann oder darf.

Ehe wir der Beantwortung dieser Frage uns zuwenden, haben wir das Mißverständnis abzuweisen, als ob wir über andere zu Gericht zu sitzen unternähmen und die Frage zu erörtern wünschten, ob unter irgendwelchen Bedingungen ein menschliches Leben von der Beschaffenheit vorhanden sein könne, daß es auf der einen Seite die Beziehung

zu Gott verneint, während es auf der andern Seite das sittliche Ideal nicht nur anerkennt, sondern, wenn auch naturgemäß innerhalb der dem Menschen gezogenen Grenzen, auch verwirklicht. Diese Frage gehört vor keinen menschlichen Richterstuhl und ist vollends für unsere Erörterung ohne irgendwelches Interesse. Denn wir wollen nichts als dieses untersuchen, ob für den bereits auf das Gute selbst gerichteten Willen in dem Streben, das sittliche Ideal zu verwirklichen, Momente mitgesetzt sind, welche die objektive Aufforderung in sich schließen, die sittlichen Ideen zu dem Gedanken Gottes in Beziehung zu setzen.

Das Mißverhältnis zwischen Tugend und Glückseligkeit, wie die Erfahrung es immer wieder erkennbar macht, ist ein Problem, welches unter anderen die frommen Denker des Alten Bundes zu verschiedenen Zeiten und auf das ernstlichste beschäftigt hat. Die Lösung, die sie bieten, ist unzureichend, und zwar nicht nur deshalb, weil ihre sittliche religiöse Weltanschauung eine unvollkommene ist, sondern schon aus dem formalen Grunde, weil sie das von ihnen beobachtete und auf das schmerzlichste empfundene Mißverhältnis als ein isoliertes und für sich zu deutendes Faktum behandeln, ohne sich durch den von ihnen aufgewiesenen Tatbestand auf das zu Grunde liegende allgemeinere und tiefere Problem führen zu lassen, auf die Frage nämlich: ist die Welt überhaupt auf die Verwirklichung der sittlichen Ideen angelegt oder nicht?

Die Frage kann nun derjenige nicht umgehen, welcher, von der erhabenen Schönheit der sittlichen Ideen innerlich ergriffen, dieselben in seinem Leben zu verwirklichen entschlossen ist und unternimmt. Denn da ein Streben sinnlos wäre, welches sich auf etwas an sich Unmögliches gerichtet hätte, und da auch der entschiedenste Idealismus, wenn er anders sich die für jegliches Streben unentbehrliche Nüchternheit bewahren will, nicht umhin kann, die Bestimmung, die er selbst vermöge seiner Willensrichtung dem Leben gibt, mit der Bestimmung auszugleichen, welche der Welt objektiv gegeben ist, so bedarf der auf das Gut gerichtete Wille zweier Annahmen, ohne welche er in sich selbst zusammenbrechen müßte, nämlich erstens, daß die Welt überhaupt eine Bestimmung habe und zweitens, daß die teleologische Abzweckung der Welt und ihrer Entwicklung mit der Verwirklichung des Guten zusammenfalle. Da nun die Einrichtung der Welt, wie sie empirisch ihm entgegentritt, durchaus keine Tatsachen enthält, die ihm die Berechtigung dieser optimistischen Annahmen sicher verbürgen könnten, und da

anderseits vollkommene Gewißheit in der angegebenen Beziehung für ihn schlechthin unentbehrlich ist, so wird der auf das Gute gerichtete Mensch mit derselben Sicherheit, mit der er der innern Wahrheit des sittlichen Ideals gewiß geworden ist, zu dem Glauben an Gott geführt. Denn nur dem Glauben an Gott ist die Bestimmung der Welt, die Verwirklichung des Guten als das ihrer Entwicklung gesteckte Ziel herbeizuführen, unerschütterlich gewiß geworden. Wenn aber somit der sittliche Charakter des Glaubens an Gott bedarf, weil er nur in der Kraft dieses Glaubens die ihm unentbehrliche Zuversicht der teleologischen Abzweckung der Weltentwicklung gewinnen kann, so ist auch nach dieser Seite dem Religionsunterricht seine dauernde Bedeutung für die Charakterbildung gesichert.

Aber ernster noch als die Schwierigkeiten, die der Weltlauf und die Frage nach dem Ziele, dem er dient, der sittlichen Betrachtung bietet, sind die dunklen Schatten, die aus dem eigenen Leben in das Bewußtsein des Betrachters fallen. Nach dem Guten streben und doch immer wieder der Macht des Bösen unterliegen; das höchste Ziel verfolgen und doch im mühevollsten Ringen nur Schritt für Schritt ihm näher kommen; außer dem Bewußtsein der noch vorhandenen Mängel die Erinnerung längst vergangenen Verfehlens tragen; die erhabene Bestimmung klar erkennen und die Dürftigkeit der Mittel tief empfinden: das ist das tragische Geschick, das über allem Menschenstreben, und zwar je reiner dieses ist, desto schmerzlicher und wehmutsvoller waltet. Oder will man sagen, dies sei eine düstere Zeichnung, die in der frischen, fröhlichen Wirklichkeit sich nicht behaupten könne! Nur ein flacher Geist, dem die tiefere Wirklichkeit verborgen bleibt, könnte es versuchen, sich der Wahrheit dieser schmerzlichsten Erfahrung zu verschließen. Dann aber woher die Zuversicht, im Angesicht der eigenen Schwäche im Kampfe um das Gute auszuharren und nicht vielmehr entmutigt zu erlahmen! Woher der Mut, nach immer neuen Niederlagen nicht abzulassen von dem scheinbar unfruchtbaren Kampf und das Haupt zu neuem Ringen immer wieder zu erheben!

Es ist der Glaube an die Gnade, welcher dieses Wunder vollbringt. Als die vergebende schenkt sie uns den inneren Frieden, dessen wir uns selbst beraubten, und ohne den wir doch nicht weiter ringen könnten. Als die heiligende erfüllt sie uns mit jenen höheren Kräften, die wir, losgelöst von ihrer Einwirkung, nicht finden, und die doch zu Elementen unseres eigenen Lebens werden müssen, wenn

wir, nach der tiefsten Richtung unseres Willens auf das Gute hingewendet, des Kampfes Preis, die sittliche Vollkommenheit, erringen wollen. So führt die innere Erfahrung, die uns unsere Unvollkommenheit enthüllt, zu dem Glauben an die Gnade Gottes, und der auf das Gute gerichtete Wille wird der Gnade Gottes ebenso gewiß, als er des Wertes der sittlichen Ideen gewiß geworden ist. Wenn aber so der sittliche Charakter des Glaubens an die Gnade Gottes bedarf, weil er nun in der Kraft dieses Glaubens den Eindruck eigener Unvollkommenheit überwinden und trotz desselben sich die Energie des Weiterstrebens bewahren kann, so ist endlich auch in dieser Hinsicht bewiesen, daß der Religionsunterricht der Charakterbildung unentbehrliche Dienste zu leisten hat.

In der grundlegenden Erörterung hatte ich festgestellt, daß die christliche Weltanschauung die untrennbare Einheit von Religion und Sittlichkeit fordert und voraussetzt; daß eben deshalb der christliche Religionsunterricht in der Begründung und Entwicklung des sittlichen Charakters nach Maßgabe des im Christentum gegebenen Ideals sein einziges und unveräußerliches Ziel erkennt; daß endlich aus dieser einheitlichen Zielbestimmung sich für den christlichen Religionsunterricht als unmittelbare Aufgabe die Gestaltung und Entfaltung des sittlich-religiösen Vorstellungskreises ergibt. An diese Feststellung schloß sich die weitere Aufgabe, die grundlegende Behauptung, daß Religion und Sittlichkeit eine untrennbare Einheit bilden, ohne Rücksicht auf die besonderen Voraussetzungen der christlichen Weltanschauung, bloß in Rücksicht auf die Natur des Sittlichen selbst auf ihre Berechtigung zu prüfen. Dieser Aufgabe habe ich nunmehr entsprochen, indem ich an der Analyse des sittlichen Strebens gezeigt habe, daß dasselbe mit objektiver Notwendigkeit zu der Anerkennung religiöser Postulate genötigt wird. Im Verfolg dieser Untersuchung, welche die Einheit von Religion und Sittlichkeit erproben sollte, ist zugleich die Möglichkeit gewonnen, die Bedeutung des Religionsunterrichtes für die Charakterbildung genauer, als es in der grundlegenden Erörterung möglich war, zu bestimmen. In dieser Hinsicht hat sich ein dreifaches ergeben, nämlich

1. daß der Religionsunterricht die Aufgabe hat, für den noch nicht auf das Gute selbst gerichteten Willen das Gewicht der sittlichen Ideen durch ihre Zurückführung auf den Willen Gottes zu

verstärkern und dadurch die Bildung des sittlichen Charakters zu ermöglichen;

2. daß der Religionsunterricht die Aufgabe hat, auch für die Stufe reiferer sittlicher Entwicklung in dem Glauben an Gott die teleologische Abzweckung der Weltentwicklung auf die Verwirklichung des Guten sicher zu stellen und dadurch für weitere Entfaltung des sittlichen Charakters die unumgängliche Vorbedingung zu schaffen;

3. daß der Religionsunterricht die Aufgabe hat, in dem Glauben an die Gnade Gottes für die Entwicklung des sittlichen Charakters die zweite notwendige Voraussetzung zu begründen.

Die weitere Untersuchung führt von selbst darauf, nunmehr zu erwägen, ob insbesondere der christliche Religionsunterricht, mit dem wir es doch zu tun haben, imstande ist, dieser dreifachen Aufgabe, die dem Religionsunterricht als solchem hinsichtlich seiner Einwirkung auf die Charakterbildung gestellt ist, zu genügen.

Die christliche Weltanschauung nimmt den Gedanken des höchsten Gesetzgebers auf, indem sie Gott als den vollkommenen Guten erkennen läßt, dessen heiliger Wille vermöge seiner ihm wesentlichen Grundrichtung auf die umfassende Verwirklichung des Guten hingewendet ist. So wurzeln die sittlichen Ideen zuletzt in dem Willen Gottes, sofern sie in Gott selbst vollkommen verwirklicht sind.

Aber zugleich nimmt die christliche Weltanschauung der Sittlichkeit den gesetzlichen Charakter, indem sie den höchsten Gesetzgeber als den Vater bezeugt, der seine Liebe uns offenbart hat. Da diese offenbar gewordene Vaterliebe denjenigen, der sich vertrauend ihr hingibt, von innen, ohne gesetzliche Nötigung, zu dankbarer Gegenliebe bewegt, so ist damit für die christliche Sittlichkeit ein neues, rein innerlich vermitteltes Motiv gewonnen. Nicht deshalb, weil sie in einer von außen dem Menschen gegenübertretenden Autorität begründet wären, sind die sittlichen Ideen dem Christen von verpflichtender Geltung; er unterwirft sich ihnen vielmehr in freier Liebe zu dem Gott, der für ihn zugleich der vollkommen Gute und die offenbar gewordene Liebe ist.

Wenn es sich so verhält, so ist der christliche Religionsunterricht allerdings imstande, die erste jener Aufgaben zu erfüllen und das Gewicht der sittlichen Ideen durch ihre Zurückführung auf die höchste Autorität zu verstärkern. Ja da er dies nicht auf gesetzliche Weise leistet, so gilt diese durch ihn vermittelte Einwirkung nicht nur für die Stufe verhältnismäßiger sittlicher Unreife. Vielmehr hat der christ-

liche Religionsunterricht, wenn er den Glauben an den Gott, der sich uns als Vater offenbart hat, begründet, eben hierdurch für alle Stufen innerer Entwicklung dem sittlichen Streben das reinste, freieste und darum vollkommenste Motiv gesichert.

Nach der christlichen Weltanschauung hat sich Gott dadurch als Vater offenbart, daß er eine übersinnliche und unvergängliche Gemeinschaft gestiftet hat, der wir als Teilnehmer an übersinnlichen und unvergänglichen Gütern zugehören sollen. Das ist der Gedanke des Reiches Gottes, wie ihn Jesus als den Inhalt des Evangeliums verkündigt hat. Indem dieses Gottesreich die Bestimmung und die Verheißung hat, als das von Gott gewollte Ergebnis der Weltentwicklung diese selbst zugleich zu vollenden und zu überdauern, ist dem christlichen Religionsunterricht die Möglichkeit gegeben, in dem Glauben an das Reich Gottes und an seine ewige Bestimmung jene teleologische und optimistische Auffassung der Weltentwicklung zu begründen, wie sie der christlichen Weltanschauung ebenso unverlierbar ist, als sie das Erfordernis bezeichnet, ohne welches das Beharren im sittlichen Streben unmöglich ist.

Endlich in Jesus ist die Gnade Gottes, heiligend und vergebend, in die Menschheit eingetreten. So entspricht der christliche Religionsunterricht, wenn er zu Jesus hinführt, der dritten Aufgabe, in dem Glauben an die Gnade Gottes, die wir in Jesu geschichtlicher Erscheinung schauen, der sittlichen Entwicklung die Spannkraft zu bewahren, deren sie bedarf, um zu dem Ziel des sittlichen Charakters hinzuführen.

Wir haben demnach gesehen, daß der christliche Religionsunterricht in hohem, ja in unvergleichlichem Maße geeignet ist, dasjenige zu leisten, was im Interesse der Charakterbildung von dem Religionsunterricht gefordert werden muß. Auch hier sehe ich davon ab, die Folgerungen, die sich nach dieser Seite für die Praxis des christlichen Religionsunterrichtes ergeben, im einzelnen festzustellen. Nur dieses ergibt sich unmittelbar aus dem Verlauf der vorangehenden Untersuchung, daß der christliche Religionsunterricht, wenn er die ihm zustehende Bedeutung für die Charakterbildung gewinnen will, seinen lebendigen Mittelpunkt in der geschichtlichen Erscheinung Jesu suchen, daß er in dieser die offenbar gewordene Liebe des Vaters schauen lehren, und daß er in der Stiftung des Reiches Gottes die Betätigung dieser Liebe insbesondere auch in ihrer Richtung auf den Einzelnen erweisen

muß. So geht er von der geschichtlichen Anschauung eines einzigartigen, unvergleichlichen Menschenlebens aus, um von hier aus zu den geheimnisvollen Tiefen der Gottheit, wie sie uns in diesem Menschenleben sich erschlossen haben, empor- und dann in die Aufgaben des eigenen Lebens zurückzuführen. Denn das Reich Gottes, welches die in Jesus offenbar gewordene Vaterliebe gestiftet hat, ist die Gemeinschaft derer, welche diese Liebe innerlich erfahren, und welche, von dieser beseligenden Erfahrung überwältigt, das Gute, dessen Quelle der Vater ist, in ihrem Leben zu verwirklichen den Willen haben.

Das im wesentlichen abgeschlossene Ergebnis bedarf nur noch in einer Beziehung einer weiterführenden Ergänzung. Wenn ich die einzelnen Momente, in die sich die Bedeutung des Religionsunterrichtes für die Charakterbildung uns auseinandergelegt hat, unter einem zusammenfassenden Begriff vereinige, so beziehen sie sich sämtlich darauf, die mittelbare Bedeutung des Religionsunterrichtes für die Charakterbildung in das Licht zu stellen. Denn nur darum hat es sich bisher gehandelt, zu erwägen, ob und inwiefern der Religionsunterricht die für die Charakterbildung unentbehrlichen Voraussetzungen beschaffen könne. Der christliche Religionsunterricht aber bewährt seine Überlegenheit auch in Hinsicht auf die ethische Bildung gerade dadurch, daß ihm außer jener mittelbaren auch unmittelbare Bedeutung für die Beziehung, um die es sich handelt, zugesprochen werden muß.

Da die christliche Weltanschauung die untrennbare Einheit von Religion und Sittlichkeit fordere und voraussetze: das war der Gedanke, von welchem wir am Anfang unserer Untersuchung ausgegangen sind. Am Schluß derselben kehren wir zu ihm noch einmal zurück, um darauf hinzuweisen, daß in der Erscheinung Jesu sich jene Einheit geschichtlich und persönlich darstellt. Er ist in religiöser Hinsicht der Mittler des Neuen Bundes, in dem sich die Herrlichkeit des unsichtbaren Gottes offenbart hat; und er ist in sittlicher Hinsicht der vollkommene Gerechte. Oder vielmehr, da diese beiden Seiten unauflöslich miteinander verbunden und, nicht zufällig, sondern mit innerer Notwendigkeit aufeinander bezogen sind: indem er als der vollkommene Gerechte das sittliche Ideal verwirklicht hat, ist durch ihn das religiöse Verhältnis zwischen Menschen und Gott auf eine neue Stufe gehoben. Er hat, um es kurz zu sagen, die Religion vollendet, indem er die Sittlichkeit verwirklicht hat.

Eben deshalb ist der christliche Religionsunterricht, der in der Erscheinung Jesu seinen einheitlichen Mittelpunkt besitzt, für die Charakterbildung auch von unmittelbarer Bedeutung. Wer Jesus schaut, schaut das vollendete sittliche Ideal; ihm ist die Idee des Guten in konkreter Wirklichkeit erschienen, und mit geheimnisvoller Macht zieht der Reine seine schuldbeladenen Brüder, die sein heiliges Bild als ein Element des Lebens im Bewußtsein tragen, zu sich empor. Zu ihm auch schon die Kinder hinzuführen, daß sie ihn in seiner Schöne schauen, und daß er sie, die ihn in ihr Bewußtsein aufgenommen, an sich ziehe, wie er einst auf Erden wandelnd Kinder an sich zog, daß sie, von dem Umgang mit ihm emporgehoben, in der Richtung auf das Gute immer mehr gefördert und befestigt und so zu Gliedern des ewigen und überirdischen Gottesreiches werden, dafür zu arbeiten, ist das höchste Ziel, das dem christlichen Religionsunterricht gesteckt ist. Und je mehr er dieses Ziel erreicht, um so sicherer und erfolgreicher hat er in denen, an denen er arbeitet, die Gestaltung des Charakters nach dem Bilde Jesu Christi vorbereitet.

Provinzial-Schulrat Prof. Voigt-Berlin.

III. Deutsch.

13. Das Prinzip der Anschauung und die Reformbestrebungen im deutschsprachlichen Unterricht.

Über kein Lehrfach der Volksschule ist in den letzten Jahren mehr geschrieben worden als über den Unterricht im Deutschen. Wie im naturkundlichen Unterricht durch Junges „Dorfteich", so ist durch die trefflichen Schriften eines Rudolf Hildebrand, eines Albert Richter u. a. m. auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts eine Bewegung hervorgerufen worden, die eine gründliche Reform der Methodik dieses Unterrichts bezweckt. Wie es schon die große Zahl der methodischen Schriften, Schriftchen und Aufsätze vermuten läßt, gehen die Methodiker in einzelnen Punkten und den damit zusammenhängenden Reformvorschlägen ziemlich auseinander; doch in der Hervorhebung eines Mangels herrscht heute allgemeine Übereinstimmung, nämlich, daß in sämtlichen Zweigen des deutschen Unterrichts dem Prinzip der Anschauung noch immer nicht in der richtigen Weise Rechnung getragen wird.

Ehe wir jedoch auf die diesbezüglichen Reformvorschläge eingehen, werfen wir einen kurzen Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung des Begriffes Anschauung überhaupt. Unter einer Anschauung versteht man eine klare und deutliche Vorstellung. Mit einer Anschauung beginnt jede geistige Bildung; denn „das absolute Fundament aller Erkenntnis ist Anschauung". Seitdem Pestalozzi diesen Grundsatz aufgestellt hat, haben die Worte „Anschauung" und Anschaulichkeit des Unterrichts immer mehr an Bedeutung gewonnen und sind zur Zeit Schlagworte im Kreise der Lehrer. Heute, wo wir die Bedeutung der Anschauung so klar erkennen, muß es uns geradezu auffallen, daß es erst ein Pädagoge um die Wende des 18. Jahrh. gewesen sein soll, der auf dieses Formal- und Grundprinzip hingewiesen hat. Sollten nicht schon Pädagogen vor Pestalozzi die Wichtigkeit der Anschauung gekannt haben? Sollten wir sie nicht schon bei jenen Völkern des klassischen Altertums finden, deren Schriften heute noch als Fundgrube moderner Bildung gelten? Gewiß ist sie vorhanden, wenn sie uns auch nicht als direkte Forderung beim Unterricht begegnet. Wenn Sokrates immer von recht bekannten Beispielen ausging und seine Zuhörer davon zu überzeugen suchte, daß ihre Vorstellungen und Begriffe von einer Sache noch dunkel und lückenhaft seien, was war das anders, als die Anschauung zur Grundvoraussetzung aller begrifflichen Klarheit machen? Aber nicht allein bei diesem Weisesten der Griechen, sondern in der ganzen klassisch-griechischen Literatur findet sich die Anschauung vor; kann uns dieselbe doch geradezu als Muster gelten in bezug auf die Art und Weise, anschaulich zu reden; ja, das ganze ästhetische Leben dieses Volkes erscheint von der Anschauung beherrscht. Auch bei den Römern tritt mit der Verbreitung griechischer Kultur das Anschauungsprinzip in den Schulen und in der pädagogischen Theorie auf. Wir wissen, daß beim Rechnen der Abacus, eine Art von Rechenmaschine, und im geographischen Unterricht schon Karten gebraucht wurden.

Während im Anfange des Mittelalters die Klosterschulen in der Beschäftigung mit Geometrie, Geographie, Naturkunde für das Prinzip realer Anschauung noch einen Raum hatten, war in späteren Zeiten lebendige Anschauung so gut wie nicht vorhanden. Der lebloſe Mechanismus, der auf Vielwisserei abzielte, beherrschte die Schulen. Da trat Joh. Amos Comenius auf und führte mit dem Schwerte des Geistes mächtige Hiebe gegen das unfruchtbare Dorngestrüpp jenes wortklauberischen, inhaltslosen Wissens. Ihm folgten Locke, Franke, Rousseau,

die Philanthropen, die alle die Notwendigkeit der Anschauung betonten und ihrem Unterrichte das Anschauungsprinzip zu Grunde legten.

Unabhängig von dem Philanthropinismus tritt Eberhard v. Rochow auf und richtet seine Angriffe mit gutem Erfolge auf das „aus Büchern Lernen". Er war der erste, der neben der Betonung der „Anschaulichkeit im Prinzip" einen besonderen Unterricht unter dem Namen „Anschauungs- und Sprechübungen" einführte. Aber niemand unter allen Pädagogen ist mit solcher Entschiedenheit für das Anschauungsprinzip eingetreten als Pestalozzi; er wies die einzig ruhige Bahn, auf der der elementare Unterricht sich gedeihlich fortentwickeln konnte, und es fehlte nicht an Männern, die den großen Wert des von ihm betonten Prinzips erkannten. Herbart, von Türk, Denzel, Diesterweg, Fröbel sind Namen von Pädagogen, die die Methode Pestalozzis tiefer begründeten und die Anwendung in der Praxis beförderten. Es kann nicht zu meiner Aufgabe gehören, auch noch des Näheren einzugehen auf den Kampf, der infolge der allgemeinen Anerkennung des Anschauungsprinzips seit Pestalozzi wegen der Berechtigung eines gesonderten Anschauungsunterrichts unter den Methodikern sich entsponnen; denn hierüber herrscht auch heute noch keine Einigkeit unter den Pädagogen. Doch darin sind heute alle diejenigen einig, welche die Erziehung und Bildung der Jugend sich zur Lebensaufgabe gemacht haben, daß die Anschauung als Prinzip in allen Fächern, durch alle Klassen hindurch nicht genug berücksichtigt werden kann. Daraus ergibt sich auch die Aufgabe für unsere Volksschule, den Forderungen bezüglich einer immer anschaulichern Gestaltung des Unterrichts in der Muttersprache, im Lesen, in der Grammatik, dem Aufsatz und der Rechtschreibung gerecht zu werden. Diese Forderung und Vorschläge in aller Kürze darzulegen und zu begründen, soll der Zweck des heutigen Vortrags sein.

Wenden wir uns zunächst dem Leseunterricht zu. Durch bloßes Lesen kann der Schüler ein volles Verständnis der Lesestücke und eine nennenswerte sprachliche Bildung nicht gewinnen. Bei vielen Kindern ziehen die Gedanken des Lesestücks wie im Traume an der Seele vorüber. Da hierbei keine der zu weckenden Vorstellungen bestimmte Gestalt annimmt, so können sie auch keine Wirkung auf die Erkenntnis, das Gefühl und den Willen ausüben. Dazu ist eine Einführung in das Verständnis, eine tüchtige geistige Durchdringung der Sache erforderlich. Diese letztere zu erzielen, stellen die neueren Methodiker

die Forderung auf, die Worterklärung, das Wort mit seinem Inhalt müsse unbedingt eine größere Beachtung erfahren, als es bisher geschehen, dasselbe müsse mit allen ihm zu Grunde liegenden Vorstellungen und Beziehungen klar und voll, frisch und warm in das Bewußtsein eintreten.

Durch ein hingebendes Eingehen auf das einzelne Wort, durch ein Sichversenken in den tieferen Sinn eines Ausdrucks, durch ein Zurückgehen auf die Grundbedeutung wird die Anschaulichkeit des Unterrichts unterstützt; denn die Anschauungen werden klarer, tiefer begründet und verdeutlicht; Denken und Gedächtnis werden gepflegt. Noch mehr: auch das Gefühlsleben findet eine Stütze, Herz, Gemüt und dadurch auch der Wille werden veredelt. Prof. Hildebrand behauptet, daß jedes Wort nicht nur die Verkörperung einer bloßen Vorstellung in sich schließt, sondern, daß jedem Ausdruck auch ein gewisser Gefühlsinhalt innewohnt, darum fordert er, daß ein Wort nicht nur seiner verstandesmäßigen Bedeutung nach aufgefaßt, sondern samt seinem eigentümlichen Empfindungsgehalt dem geistigen Besitztum einverleibt werden müsse. Er sagt: „Erst wenn der Schüler bei allem, was er liest, auch wirklich sich das vorstellt und das nachempfindet, was einem geist- und gemütvollen Mann Anlaß gab, sich zu äußern; erst wenn er mit rühriger Phantasie und nachschaffendem Gemüt all das in sich aufleben läßt, was der Schriftsteller dachte und empfand, als er die Worte zum Ausdrucke seines Seelenzustandes wählte, erst wenn er innerlich so miterlebt, mitzittert und mitplant, mithofft und mitjubelt, erst dann ist das Lesen von rechter Wirkung. Dann bedeutet es aber auch ein Hineinwachsen in die Denk- und Gesinnungsweise früherer Geister, ein Vertrautwerden mit den intimen Regungen hochbegabter Seelen, ein Vertrautwerden mit den Faktoren, welche Denken, Fühlen und Streben unseres Volkes bestimmen.“ Daß endlich ein besseres Sprachverständnis und somit größere Sprachfertigkeit erzielt wird, liegt auf der Hand; denn Sprechen ist lautes Denken. Nur die Wörter, Ausdrücke und Redensarten, die der Schüler richtig verstanden hat, wird er auch richtig anwenden.

Über den bildenden Wert solcher Belehrungen herrscht wohl bei den meisten Lehrern kein Zweifel mehr. Jedoch hält man solche oft für zu schwer. Zum Beweise des Gegenteils seien hier einige Andeutungen über das Was und zum Teil über das Wie angeführt.

In dem Lesestück „Kanitverstan“ kommt z. B. das Wort „gründlich“ vor. Mancher geht wohl an diesem Ausdruck ohne weiteres vorüber oder läßt denselben durch „sehr reich“ ersetzen. Wer aber im Geiste Hildebrands unterrichtet, der wird neben grundreich auch andere Ausdrücke, wie grundgescheit-gelehrt-ehrlich stellen und dabei finden lassen, daß „Grund“ die Stelle bedeutet, bis zu welcher man vor- oder eindringen kann; weiter oder tiefer geht es nicht; dadurch schafft man eine anmutende Erklärung, daß „grundreich“ eigentlich heißt, so reich, daß man nicht reicher sein kann.

An der Hand des Lesebuches findet sich sehr oft Gelegenheit, die Wörter auf die Wurzel zurückzuführen und so den Inhalt zu erschließen. Wie leicht sehen die Kinder ein, daß behaglich mit Hag, Gerber mit gar machen, Gruft mit graben, Bündel mit binden, Wirbel mit werben, Werft und Würfel mit werfen, Flügel mit fliegen u. s. w. zusammenhängen, daß der Schlüssel so heißt, weil er zum Schließen dient, das „Faß“, weil es etwas in sich fassen soll. Daß Finger mit fangen, Gesicht mit sehen, Geschichte mit geschehen zusammenhängt, versteht auch schon der Schüler auf der Unterstufe.

Auch bei solchen Wörtern, bei denen die sinnliche Bedeutung mit der Zeit verblaßt oder gänzlich verloren gegangen ist, wie bei Ursprung Zweifel, begreifen, fördern u. a. m., läßt sich leicht der sinnliche Hintergrund klar machen. Mit „Ursprung“ bezeichnet man nur die Stelle, wo ein Fluß, ein Bach aus der Erde springt. Heute sprechen wir vom Ursprung einer Stadt, eines Wortes, einer Nachricht u. s. w. — So ist „Zweifel“ der Ausdruck für „zwei Fälle“; wir „begreifen“ etwas, wenn es uns so klar vor dem geistigen Auge steht, daß wir es mit den Händen greifen, fassen können. So liegt bei „fördern“ „fort“, „vor“ zu Grunde, also „fortbringen“, „vorwärtsbringen“.

Auch die Betrachtung von Synonymen und Homonymen gibt beim Lesen oft besondern Anlaß, die Anschaulichkeit eines Begriffes zu erhöhen. So lassen sich z. B. neben das Wort sterben eine Reihe gleichbedeutender Ausdrücke stellen, wie z. B. verscheiden, verbleichen, verblassen, entschlafen, das Zeitliche segnen, zur ewigen Ruhe eingehen.

In Lesestücken und Gedichten treten sehr oft abstrakte Begriffe auf, die wieder durch sinnliche Bezeichnungen, also sinnbildlich dargestellt sind. Der menschliche Geist überträgt Tätigkeiten und Eigenschaften auf einen Gegenstand, dem sie in Wirklichkeit nicht zukommen. Indem diese Bilder an Allbekanntes anknüpfen, ziehen sie das Abstrakte in

die Sinnlichkeit herüber und machen es dadurch anschaulich. Ein Eingehen auf diese konkreten Bilder muß als das beste und sicherste Mittel bezeichnet werden, dem Schüler solche schweren abstrakten Begriffe klar und anschaulich zu machen. Wie oft tritt uns z. B. das Wort „Auge" in übertragener Bedeutung entgegen! Da ist die Rede von den Augen der Kartoffel, des Rosenstockes, der Suppe, der Karte, des Würfels, von dem Auge des Gesetzes. Wie vielfach schreiben wir einem leblosen Dinge einen Kopf zu!

Wir sprechen ferner von „harter" Arbeit, hartem Winter, von rauhen Worten, von rauhem Charakter u. s. w. Wie leicht kann durch zwei, drei kurze Fragen dem Schüler anschaulich gemacht werden, warum diese Worte so geeignet sind zur Bezeichnung dieser Dinge, Tätigkeiten oder Eigenschaften!

Ein noch reicheres Feld für die anschauliche Betrachtung unserer Muttersprache liegt in den bildlichen Ausdrücken. Selbstverständlich wird es keinem Lehrer der Volksschule einfallen, mit gelehrten Worten wie Synekdoche, Metapher u. s. w. um sich zu werfen; worauf es ankommt, ist, daß der Schüler diese Bilder verstehe und mit den inneren Augen des Geistes, des Herzens und Gemütes dieselben erfasse. „Wenn nur Ohr und Auge, Herz und Verstand, Sprachgefühl und Schönheitssinn dafür gewonnen worden sind, so ist die Aufgabe nach dieser Richtung hin gelöst." (Hugo Weber, „Pflege nationaler Bildung".) Und wäre es nicht der Anschaulichkeit und somit der Gründlichkeit des Unterrichts wegen, so würde es eine nationale Pflicht der Volksschule sein, dafür zu sorgen, daß solche Bilder, in denen sich die Denkweise, Geist und Gemüt unserer Vorfahren wiederspiegelt, mehr in Gebrauch kommen; es ist doch Tatsache, daß dieselben von Tag zu Tag mehr verblassen.

Vor allem gehören hierher die Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten. Wie viele davon sind in unserer Hausprache gang und gäbe! Sprichwörter geben Kenntnis von des Volkes Sitten, Gebräuchen, Beschäftigungen, von seinen Anschauungen, Ansichten, Grundsätzen, Erfahrungen, Urteilen, auch Irrtümern; Wahrheiten und Erfahrungen des menschlichen Lebens, Regeln der Klugheit, Menschenkenntnis und Lebensweisheit findet sich in denselben, wie in einer Schatzkammer verwahrt. Durch anschauliche Betrachtung derselben, durch Eingehen auf den sinnlichen Hintergrund, durch sprachgeschichtliche Belehrungen werden diese Schatzkammern gleichsam auf-

geschlossen, und die verborgenen Schätze werden mit dem inneren Auge des Geistes erfaßt und dadurch zum festen geistigen Eigentum des Schülers.

Auch die anschauliche Betrachtung sogenannter Wortpaare und Wortgeschwister das Hervorheben des äußeren Merkmals der Zusammengehörigkeit z. B. in „Feld und Flur", „Nacht und Nebel", oder das Beleuchten der Sinnverwandtschaft oder des Gegensatzes werden dem Schüler klar machen, daß die Sprache gerade durch diese Zusammenstellung der Sache einen ausdrucksvolleren Zug verleiht als durch ein einzelnes Wort.

Ein Zurückgehen auf die Urbedeutung eines Wortes ist ferner notwendig bei den sogenannten Volksetymologien.

Der innere Drang nach Anschaulichkeit veranlaßte den Menschen, solchen Wörtern, deren ursprüngliche Bedeutung ihm verloren ging, einfach eine sinnliche Bedeutung beizulegen. So machte das Volk aus dem Mullwurf einen Maulwurf, aus der Sintflut eine Sündflut, aus valise Felleisen.

Hierher gehören auch die Verdoppelungen, die sogenannten Tautologien, wie Schalksknecht, Tragbahre, Feuersbrunst, Haardtwald u. s. w.

Unsere Muttersprache ist in vorzüglicher Weise befähigt, auch sinnbildlich durch ihre Laute die in denselben ausgedrückten Vorstellungen zu malen. Wie verschieden ist z. B. die Wirkung des „i" in den Worten aus Goethes „Erlkönig": „Du liebes Kind . . . ." und die des dumpfen „ö" und „u" in den Worten „Es dröhnt' und dröhnte dumpf heran . . . ." Da darf die Schule nicht versäumen, den Schüler auf solche Klang- und Lautmalerei aufmerksam zu machen. Durch Erläuterungen und besonders durch anschaulichen Vortrag muß ihm klar werden, wie der Klang dieser Laute den Gedanken und Vorstellungen so sehr entspricht.

Noch manches wäre zu erwähnen, würde nicht die Zeit zur Kürze mahnen. Es sei nur daran erinnert, wie die anschauliche Betrachtung des Sprachinhaltes oft Blicke tun läßt in die Anschauungen und Vorstellungen unserer Vorfahren; wie oft ein helles Licht fällt auf frühere Zustände, Sitten und Gebräuche; wie auch die Mundart Gelegenheit bietet, einen Begriff klarer zu veranschaulichen; wie ferner die deutsche Sprache in ihrer Bildungs- und Zusammensetzungsfähigkeit eine überraschende Kürze und Deutlichkeit, eine Sinnigkeit und malerische

Schönheit besitzt wie keine andere. Doch diese Andeutungen mögen genügen. Nur muß hervorgehoben werden, daß man nicht in den entgegengesetzten Fehler verfalle und bei jedem Worte lange und breite Erklärungen versuche oder gar den Kindern mit den Worten gotisch, mittelhochdeutsch, althochdeutsch u. s. w. komme; nur wo durch zwei, drei Fragen, durch einen kurzen Hinweis die Bedeutung klar gemacht werden kann, da unterlasse man es nicht. Und dies hat nicht allein in der Lesestunde zu geschehen, sondern bei jedem Unterrichtsgegenstande. Dadurch erst wird die Forderung: „Jede Unterrichtsstunde sei Sprachstunde" in das rechte Licht gehoben.

Um größere Anschaulichkeit bei der Behandlung der Gedichte zu erzielen, empfehlen manche neuere Methodiker die sogenannte darstellende Behandlung.

Der Begriff des darstellenden Unterrichts überhaupt taucht zuerst bei Herbart auf. Er sagt in seiner allgemeinen Pädagogik: „So oft es sich zuträgt, daß für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in dem das Individuum steht. Aber auch über diesen Kreis von Erfahrungen und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Kraft von beiden hinaustragen, oder vielmehr in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maße nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in der Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der älteren umgebenden Personen hinausführen; man kann überhaupt alles dasjenige bloß darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So gibt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es gibt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen." Ziller hat den Begriff des darstellenden Unterrichts von dem Meister übernommen Er sagt unter anderm darüber: „Wo das Ferne und Entlegene eine ausführliche Darstellung erhalten muß, da ist es immer durch den sog. darstellenden Unterricht darzubieten, d. h. es ist aus den im Erfahrungskreis des Zöglings liegenden Elementen zusammenzusetzen." Danach hätte es also der darstellende Unterricht nicht mit unmittelbar sinnlichen, sondern mit

den mittelbaren oder den „phantasiemäßigen" Anschauungen zu tun. Die Lehrart besteht darin, daß der von den Schülern anzueignende Unterrichtsstoff — ein Gedicht, eine biblische Geschichte, geschichtliches oder geographisches Thema u. s. w. — ihm nicht direkt durch Beschreibung, Vortrag oder Vorzeigen dargeboten werden, daß vielmehr das Neue, das Fremde, Entlegene, das zu erklärende Unbekannte zunächst mit dem im Erfahrungskreise des Schülers liegenden, ihm bekannten Ähnlichen, Verwandten zusammengestellt und zum Verständnis gebracht wird. Weil bei diesem Unterrichtsverfahren die Gegenstände des Unterrichts sich nicht „von selbst" darbieten, sondern durch die Kunst des Lehrers unter Zuhilfenahme der im Erfahrungskreise des Schülers liegenden Elemente dargestellt werden, nannte Herbart dasselbe „darstellenden Unterricht."

Erst in der neuesten Zeit beginnt man sich lebhafter für den darstellenden Unterricht zu interessieren. Besonders Dörpfeld gebührt das Verdienst, die Bahn frei gemacht und zur Klärung dieser methodischen Frage beigetragen zu haben. Er unterscheidet ein erzählend bezw. beschreibend und entwickelnd darstellendes Verfahren. Beide Weisen wechseln beim Unterricht miteinander ab; letztere steht jedoch im Vordergrund.

Welche Stoffe gehören in das Gebiet des darstellenden Unterrichts? — Alle diejenigen Stoffe, die es mit mittelbaren oder mit phantasiemäßigen Anschauungen zu tun haben, sowie diejenigen Objekte, die den Sinnen nicht vorgeführt werden können. Hierher gehören demnach auch die Gedichte des belletristischen Teiles des Lesebuchs.

Sehen wir uns die darstellende Behandlung eines Gedichtes näher an.

Unter den Freunden des darstellenden Verfahrens gibt es solche, die vom Texte des Gedichtes ausgehen, andere, die das Gedicht erst nach der ausführlichen Besprechung darbieten. Als Hauptgrund führen erstere an: der Dichter zeichnete in kurzen Zügen ein Bild. Wird dasselbe vor den Kindern entrollt (Vorlesen, Vortragen!) so ist es ein Leichtes, die einzelnen Züge auszumalen. Nach dem Vortrag des Gedichtes hat man wenigstens etwas Greifbares vor Augen. Man verliert sich nicht in Einzelheiten, irrt nicht vom Wege ab. Diese Gefahr liegt aber bei der darstellenden Behandlung sehr nahe. Dem halten jedoch letztere folgendes gegenüber: Der Inhalt des Gedichts gehört zur darstellenden Behandlung. Der Dichter bietet in bezug auf anschauliche Ausmalung meist nur Skizzen. Nun wird dieses skizzenmäßige Bild zu Anfang dargeboten und soll alsdann zu einem lückenlosen anschaulichen ausgestaltet werden. Das ist doppelte Arbeit!

Auch ist entschieden zu bestreiten, daß das Ausmalen nachher ein Leichtes sei. Beim Kinde, das einen noch kleinen Gedankenkreis besitzt, dessen Vorstellungen auch nicht sehr beweglich sind, strömen beim Lesen oder Anhören eines Gedichts die Vorstellungen zur anschaulichen Ausführung des poetischen Bildes nicht von selbst herzu, wie dies beim Erwachsenen geschieht. Der Erwachsene kann schon beim ersten Anhören eines Gedichtes einen ästhetischen Genuß haben. Beim Kinde aber wird das Gedicht nur zum Teil richtig verstanden; vieles, sehr vieles bleibt noch unverstanden; ja, falsche Vorstellungen nisten sich sogar ein. Somit ist der Gewinn, der sich aus dem vorangehenden Vortrag des Gedichts ergibt, ein sehr zweifelhafter. Zu dem Skizzenhaften kommt noch die sprachliche Form, die das Verständnis erschwert.

Daher erscheint die letzte Ansicht, nicht vom Gedichte auszugehen, sondern zuerst den Inhalt des Gedichtes darstellend zu erarbeiten, als die richtige. Hat der Schüler den Inhalt klar erfaßt, so kann er sich auch mit Verständnis der sprachlichen Form nähern und bedienen.

Daß bei dieser Lehrart die Gefahr nahe liegt, vom rechten Wege abzuirren, und manches in die Darstellung verwoben werden kann, was nicht hinein gehört, liegt auf der Hand. Die Möglichkeit einer solchen Abirrung liegt aber nicht in der Natur des darstellenden Unterrichts, sondern in der Ungeschicklichkeit des Lehrers.

Ein allgemeiner Unterrichtsgrundsatz lautet: „Was der Schüler selbst finden kann, soll man ihm nicht geben.“ Betrachten wir die darstellende Behandlung eines Gedichts im Lichte dieser Forderung, d. h. vom Gesichtspunkte der Selbsttätigkeit, so muß anerkannt werden, daß nichts imstande ist, dieselbe mehr zu fördern als die darstellende Behandlung. Unter Anleitung des Lehrers muß nämlich der Schüler den größten Teil des Gedichts selbst finden; Lehrer und Schüler versenken sich in das dichterische Fühlen und Wollen; alle sich erschließenden Verhältnisse werden ausgemalt, und so malt sich die Phantasie des Schülers das ganze Bild.

Die darstellende Behandlung eines Gedichts beginnt mit der Aufstellung des Ziels. Der Schüler muß wissen, was erarbeitet werden soll. Diese Zielangabe muß konkreter Natur sein. Sie darf nicht zu viel bieten, aber auch nicht zu allgemein gehalten sein. Zum „Lied vom braven Mann“ könnte das Ziel etwa so lauten: Wie sich

ein Bauersmann verhielt, der bei einer Überschwemmung der Etsch eine Zöllnerfamilie in großer Not sah." Zu „Hoffnung" von Geibel etwa: „Was wir denken, wenn Winter und Frühling miteinander kämpfen."

Von einem Begriff des Zieles ausgehend, wird nun der Inhalt des Gedichts abschnittsweise an der Hand der Entwicklungsfrage dargestellt. Ist der Inhalt eines Abschnittes (ein oder auch mehrere Strophen) erarbeitet, so wird derselbe mit einer passenden Überschrift versehen und von den Schülern nacherzählt. Am Schlusse der Darstellung wird der ganze Inhalt reproduziert.

Nun steht dem Schüler der Inhalt des Gedichts zur Verfügung. Auch die sprachlich schwierigen Ausdrücke sind in die darstellende Unterredung mit aufgenommen worden. Das Gedicht selbst wird nun dargeboten. Ob dasselbe vom Lehrer vorzutragen oder von besseren Schülern vorzulesen ist, darüber gehen die Meinungen auseinander. Ich halte entschieden den Vortrag des Lehrers als das Vorteilhaftere, und zwar ohne Mitlesen seitens der Schüler. Der Schüler kennt zwar den Inhalt des Gedichts; es sind ihm auch schwierige Ausdrücke erklärt worden; doch die dichterische Form wird dem Kinde noch manche Schwierigkeiten bieten, die nun auch durch einen schönen Vortrag, durch die richtige Anwendung der rhythmischen, dynamischen und melodischen Gesetze, selbst durch Mienenspiel und Geberde (natürlich nicht theatralisch!) gehoben werden, während dies beim Vorlesen seitens der Schüler niemals in demselben Grade erreicht werden kann. Durch eine solche Behandlung wird das Gedicht dem Kinde auch einen ästhetischen Genuß bieten und veredelnd auf Geist, Herz und Sprache des Schülers wirken; das Gedicht selbst aber wird vor Zerpflücken bewahrt.

Die einschneidendsten Reformvorschläge treten uns auf dem Gebiete des eigentlichen Sprachunterrichts, dem Grammatikunterricht entgegen. Kein Lehrfach hat so viel Wandlungen aufzuweisen wie die Methode des grammatischen Unterrichts. Kein Unterrichtsgegenstand ist höher gepriesen worden wie er, aber auch keiner öfter zum „Prügeljungen" für alle Mißerfolge wie gerade er. Es liegt nicht in meinem Thema, alle diese Reformen auch nur kurz zu berühren; ich werde nur diejenigen neueren Forderungen zu beleuchten versuchen, die mit einem anschaulichen Verfahren zusammenhängen. In dieser Hinsicht wird zu allernächst gefordert, auch der grammatische Unterricht müsse

durch größere Berücksichtigung der Wortbildung und Wortbedeutung den Schüler auf Grund der Anschauung in den Geist, das Wesen und Werden der Muttersprache einführen und weniger als bisher das Gewand, die äußere Sprachform zum Gegenstand der Betrachtung machen; Regeln und Gesetze sind auf das notwendigste zu beschränken, vielmehr muß durch Anschauung und Gebrauch ein kräftiges Sprachgefühl geweckt und allmählich zum Sprachbewußtsein erhoben werden. Der grammatische Unterricht der Volksschule hat demnach vorwiegend praktische Zwecke zu verfolgen; der Schüler soll die Sprache verstehen und gebrauchen lernen; daneben aber soll er eine Einsicht in das Wesen und Werden der Muttersprache und in ihre Gesetzmäßigkeit erhalten. Lautveränderung, Lautverschiebung, Lautsymbolik, Bedeutungswandel, Wortbildung, Stammformen, Abteilungen, Zusammensetzungen, Bedeutung der Vor- und Nachsilben; ferner bildliche Ausdrücke, Veränderungen im Ausdruck, Vertauschungen, Vergleichungen, Personifikation, Wortpaare und Wortgeschwister liefern neben dem Wichtigsten aus der Satzlehre den Hauptübungsstoff für die Grammatik. Scheinen aber nicht die beiden Hauptforderungen: größere Berücksichtigung der Wortkunde und aufs Praktische, auf den mündlichen und schriftlichen Gebrauch abzielende Übungen im Widerspruch zu stehen?

Durchaus nicht! Beim Gebrauch einer Sprache kommt es doch nicht einzig und allein auf den richtigen Gebrauch des Kasus, der Fürwörter, Verhältniswörter u. s. w. an, ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger für die innere Bildung des Menschen ist gewiß, daß beim Sprechen und Schreiben auch etwas Klares gedacht wird, daß Gedanke und Form sich vollständig decken. Durch die verschiedenartigsten Ableitungen und Zusammensetzungen, wie sie eine Berücksichtigung der Wortkunde verlangt, kommt die Zusammengehörigkeit der Sprechformen dem Kinde zum Bewußtsein, es bilden sich auf Grund klarer Anschauungen feste Vorstellungsgruppen, die die Sprachtätigkeit in hohem Maße fördern. Somit enthält die erste Forderung eine Hauptbedingung für die zweite. Die Erzeugung einer solchen Vorstellungsgruppe wird am klarsten, wenn wir auch nur andeutungsweise die Zusammenstellung einer Wortfamilie betrachten. Wählen wir die Wortfamilie von „wegen". In den verschiedensten Unterrichtsstunden sind die hierzu notwendigen Wörter vorgekommen und einzelne betrachtet worden. Eine Grammatikstunde wird nur benützt, das zerstreut Gewonnene zusammenzustellen.

Der Schüler gibt zunächst Sätze an mit „wegen" — denn immer in Sätzen sind die betr. Wörter zu betrachten — und wird darauf geleitet, daß „wegen" Veranlassung, Ursache bedeutet. Durch den Ausdruck „von Amtswegen" wird klar gemacht, daß „wegen" den Weg bedeutet, den etwas nimmt; hieran schließt sich bewegen, Bewegung, beweglich, Beweggrund. Der Lehrer leitet alsdann die Schüler darauf, daß das Vögelein auf dem Zweige „sich wiegt" — gleichbedeutend mit schaukeln — daran schließen sich Zusammensetzungen wie Wiegeschritt, Wiegemesser, Gewiegtes; ferner die Wiege. Es folgt der Ausdruck „wackeln" für etwas, das nicht fest sitzt, also sich bewegen läßt; „gewogen sein", für den, der sich uns zuneigt, zubewegt; sowie das Hauptwort „Gewohnheit." Das Wort „wiegen" wird nun in der Bedeutung der Bestimmung des Gewichts betrachtet, wobei die Wageschale sich auf und ab bewege; Zusammensetzungen: „Wagebalken, Zunge, Schale, wagerecht; daran reiht sich wägen, erwägen für geistiges Wiegen; wichtig, gewichtig, Wucht, wuchtig, wagen, Wagnis, Wagehals, — verwegen, verwogen, die Woge, der Wog oder Wag, wogen, wogende Nebel, die wogende Brust.

Wie klar muß durch eine solche denkende Betrachtung der Wörter deren Sinn dem Kind werden; werden nicht durch diese innere Verknüpfung Sinn und Wort fest und sicher dem Geiste sich einprägen?

Wo aber die Zeit hernehmen zu solchen sprachlichen Betrachtungen? wird mancher denken; hat es doch schon seine liebe Not, bis die Schüler Subjekt, Prädikat, näheres und entfernteres Objekt, die verschiedenen Umstandsbestimmungen u. s. w. unterscheiden und definieren können! Nun, so unbarmherzig sind diese Reformatoren doch nicht, daß sie mit der Forderung, neue Stoffe aufzunehmen, nicht auch vorschlagen, veraltete Stoffe auszuscheiden, und da werfen sie denn einen guten Teil des bisherigen nur dem System zu Liebe vorhandenen Stoffes als „unnützen Ballast" beiseite. Als unnützen Ballast betrachten die meisten Methodiker z. B. die Einteilung der Hauptwörter in konkrete und abstrakte, in Gattungsnamen, Sammelnamen u. s. w., die Unterscheidung von nackten einfachen und erweiterten einfachen Sätzen, die verschiedenen Arten der Umstände, die Unterscheidung von Satzgefüge und Satzverbindung, die Lehre von der schwachen und starken Deklination, von der starken und schwachen Konjugation, die eingehende Behandlung der verschiedenen Arten der Nebensätze u. a. m., und zwar,

weil dies alles ohne praktischen Nutzen ist. Das Definieren dieser Sprachgebilde aber bezeichnen sie als die größte „pädagogische Sünde"; denn erstens ist eine solche vielfach nicht möglich, zweitens nützt sie nichts, drittens ist sie entbehrlich. Nur durch Anschauung und Gebrauch lernt man die Sprache!

Bezüglich der Methode des grammatischen Unterrichts kann ich mich kurz fassen, da aus dem bisher Gesagten schon manches ersichtlich ist. Es sei nur erwähnt, daß jederzeit von Mustersätzen ausgegangen werden muß und zur Übung und Wiederholung gute Sprachhefte — nicht Leitfäden — die besten Dienste leisten.

Das Lesebuch kann erst an die Reihe kommen, nachdem ein Sprachgesetz durch Musterbeispiele zur deutlichen Anschauung gebracht worden ist, und soll alsdann dem Schüler zeigen, wie diese Sprachgesetze im Zusammenhang der Rede zur Verwendung gebracht werden.

Mit der Grammatik in engster Verbindung steht die Kenntnis der Rechtschreibung, und ich könnte mich, angesichts des großen Wirrwarrs, den die verschiedensten Reformvorschläge sowohl in sachlicher als methodischer Hinsicht in unsern Tagen hervorrufen, darauf beschränken, hervorzuheben, daß durch die oben gekennzeichneten Reformen bezüglich der Wortkunde auch der Rechtschreibung die besten Dienste geleistet werden. Doch fiel mir in letzter Zeit ein Werk in die Hand, dessen Inhalt für die Rechtschreibung von großer Wichtigkeit zu sein scheint, und das ich unseren Zweigvereinen zur Besprechung empfehlen möchte, das Werk heißt: „Führer durch den Rechtschreibeunterricht" von W. A. Lay, Seminarlehrer in Karlsruhe (Verlag von Otto Nemnich-Karlsruhe). Lay gründet seine Vorschläge auf eingehende langjährige psychologische Versuche. Ich will versuchen, Ihnen in gedrängter Form einen Begriff von seiner Theorie zu geben.

Das kleine Kind erzeugt in den ersten Monaten seines Lebens die kompliziertesten Bewegungen der Sprachorgane, und es entstehen dadurch Vorstellungen von den Sprachbewegungen — Sprachbewegungsvorstellungen. Das Kind hört aber auch seine Laute und die der Erwachsenen, und es entstehen dadurch Vorstellungen der Laute, Klangbilder.

Beim Lesen werden dem Kinde Buchstaben- und Wortformen vermittelt, also Schriftbilder erneut und mit diesen wieder die Vorstellung von den Schreibbewegungen, die sogenannten Schreibbewegungsvorstellungen wachgerufen. Klangbild und Schriftbild haben

weniger Bedeutung. Wichtiger sind die Sprach- und die Schreibbewegungsvorstellungen. Beim Niederschreiben eines Wortes finden nun folgende Vorgänge statt: Zunächst tritt eine Nervenerregung als Erinnerung an den betreffenden Begriff auf; diese weckt die Sprachbewegungsvorstellung und diese letztere wieder die Schreibbewegungsvorstellung; der Wille setzt nun die Muskeln in Bewegung, und die Hand erzeugt das Schriftbild. Besitzen wir in der Schreibung des Wortes Fertigkeit, so laufen diese Tätigkeiten schnell und gleichsam unbewußt ab; fehlt jene jedoch, so ist der Ablauf gehemmt; Abstammung und Regelwerk muß alsdann zu Hilfe eilen. Auf Grund seiner Beobachtungen stellt daher Lay die Forderung auf: Begriffsvorstellung, Sprech- und Schreibbewegungsvorstellung eines Wortes müssen möglichst in eine feste Verbindung treten, d. h. die Bedeutung, die Aussprache und das Schreiben des Wortes müssen möglichst gleichzeitig auftreten. Jedes neu auftretende Wort muß der Lehrer mit langsamer Artikulation zu Gehör bringen (Klangbild): der Schüler muß es ebenso deutlich nachsprechen (Sprachbewegungsvorstellung). Gleichzeitig läßt der Lehrer das Wort in deutlicher Schreibschrift an der Wandtafel entstehen (Schriftbild), und der Schüler schreibt dasselbe nach (Schreibbewegungsvorstellung). Sämtliche Vorstellungen müssen durch sofortige öftere Wiederholungen fest eingeprägt und auch später planmäßig wiederholt werden. Gestützt auf psychologische Beobachtungen, Untersuchungen und Versuchsergebnisse, kommt Lay zu folgendem Fundamentalverfahren im Rechtschreibeunterricht: Das direkte, beste, sicherste Verfahren, volle Fertigkeit im Rechtschreiben zu erzielen, besteht darin, daß man die Erzeugung der Begriffsvorstellung, der Sprach- und Schriftvorstellung jedes Wortes als eine methodische Einheit auffaßt und dementsprechend die Bedeutung, die Artikulation und das Schreiben des Wortes gleichzeitig und planmäßig einübt und wiederholt.

Als orthographische Übungen führt Lay an: Sprechen, Lesen, Buchstabieren, Diktieren, Abschreiben und Aufschreiben.

Lesen und Sprechen bezeichnet er als die wichtigsten, das Diktieren soll nur ein Prüfungsmittel sein. Abschreiben aber hält er für die allerbeste Übung; er stellt jedoch an diese Tätigkeiten folgende Bedingungen:

1. Dasselbe Wort muß wiederholt nacheinander abgeschrieben werden.

2. Nicht die Druckschrift, sondern die Schreibschrift soll dem Abschreiben zu Grunde gelegt werden.

3. Das Wort, das geschrieben werden soll, muß vorher deutlich ausgesprochen werden.

4. Nicht buchstabenweise darf abgeschrieben werden.

5. Der Inhalt muß vorher klar und deutlich erfaßt worden sein.

6. Die abzuschreibenden Wörter müssen nach Wortbildung und Orthographie mit verwandten verknüpft werden.

7. Nicht ganze Lesestücke, sondern nur zwei oder drei Sätze sollen abgeschrieben und diese öfter wiederholt werden.

Bezüglich des Aufsatzunterrichts werden Klagen darüber erhoben, daß der Erfolg in keinem Verhältnis stehe zu der Zeit, die man darauf verwendet. Die neueren Methodiker finden den Fehler in einer falschen Zielangabe und der damit zusammenhängenden verkehrten Weise, dieses Ziel zu erreichen. Als solches wird meistens angegeben: Befähigung zu richtigem schriftlichen Gedankenausdruck. Dieser Zielangabe stellten sie eine bestimmtere gegenüber, nämlich: Der Schüler soll befähigt werden, in seinem spätern Leben die Feder zu gebrauchen zu Aufzeichnungen, wie sie die verschiedensten Lagen des Lebens nötig machen; er soll befähigt werden, in Fällen, wo der mündliche Verkehr nicht ausreicht, den schriftlichen zu setzen; kurz: der Aufsatz soll mehr für das praktische Leben vorbereiten. Nun ist es aber nicht möglich, alle die Arten schriftlicher Darstellungen, wie sie das Leben verlangt, in der Schule zu üben; dies ist aber auch gar nicht notwendig; haben doch alle etwas Gemeinsames, nämlich, daß der Schüler klar, deutlich, knapp etwas aufzeichnen soll, was ihm selbst sehr nahe steht, was er selbst gesehen, beobachtet, erfahren hat, was ihm von andern überliefert worden, oder was er selbst über etwas, einen Gegenstand, ein Ereignis u. s. w. denkt.

Äußere und innere Anschauung — Sehen, Beobachten, Schließen, Erzählen, das sind demnach die Tätigkeiten, die einer richtigen Methode des Aufsatzes den Weg weisen. Daher verwirft man viele von den bisher üblichen Aufsatzthemen, die meist nur eine Wiedergabe angelernten Wissensstoffes sind, wie Nacherzählungen, schablonenhafte Beschreibungen, gedankenlose, einzig auf Ähnlichkeit und Unähnlichkeit beruhende Vergleiche, nach gegebenem Schema ausgeführte Schilderungen, vielleicht von Dingen und Ereignissen, die dem Kinde

fern liegen u. a. m. Bloßes Nacherzählen behandelter Stücke ist kein Aufsatz, es wird erst zum Aufsatz durch Umbildung und Erweiterung. Im Anschluß an die Fabel „Kutschpferd und Ackergaul" könnte z. B. ein Aufsätzchen ausgeführt werden über „Schoßhündchen und Hofhund" (Schäferhund, Metzgerhund). Das Kind müßte da auf seine eigenen Anschauungen zurückgreifen und denkend tätig sein. Weitere Aufsätze, bei denen der Schüler genötigt wäre, seine eigensten Gedanken und Empfindungen zum Ausdruck zu bringen, die also aus der Anschauung herausgearbeitet wären, sind das Herausheben einer einzelnen Handlung aus einem Gesamtbilde (z. B. der blinde König am Strande) oder die wahlfreien Nacherzählungen (Behandelt: der Rabe und der Fuchs. Themen: Bestrafte Eitelkeit. Der bestrafte Schmeichler. Wer andern eine Grube gräbt ....) Sollen realistische Aufzeichnungen den Namen Aufsatz verdienen, so müssen sie in der Geschichte sich an bestimmte engumschriebene Vorgänge anschließen; in der Geographie durch den Schüler selbst beobachtet oder doch von der Karte abgelesen worden sein; in der Naturkunde nur anschauliche interessante Vorgänge nach eigener Beobachtung enthalten.

Reichlicher Stoff zu Aufsätzen findet sich auch außerhalb der Schule, und zwar solcher bei dem Anschauung, Freudigkeit und praktischer Nutzen gewiß nicht fehlen: das kindliche, öffentliche, bürgerliche und wirtschaftliche Leben, Geschehnisse in Dorf und Feld, auffallende Ereignisse, Arbeiten gewisser Handwerker, ländliche und wirtschaftliche Verrichtungen, Eisenbahn, Verkehr, Landstraße, Meilenstein u. s. w. Solche Aufsätze dürfen jedoch nicht bis ins einzelnste mit den Schülern besprochen, gleichsam zerkaut werden; man lasse dem Schüler mehr Selbständigkeit, und wenn auch ein solcher Aufsatz anfangs mehr rote Striche aufweist als jene eingetrichterten Schablonen, so wird doch der Schüler mit der Zeit zu einem individuell ausgeprägten schriftlichen Gedankenausdruck befähigt, er erlangt einen wirklichen Stil.

Zur sicheren Erreichung dieses Zieles müßte dem Aufsatzunterrichte ein sogenannter stilistischer Anschauungsunterricht als Vorbereitungsstufe vorangehen und bis zu den oberen Stufen zur Seite stehen. Der Schüler muß auf planmäßige Weise durch sinnliches Anschauen, denkende Betrachtung und selbsttätige Anwendung zur stilistischen Formgewandtheit geführt werden. Ausgangs- und Mittelpunkt dieser Stilübungen bildet das Lesebuch. Am besten eignen sich dazu kurze

Erzählungen, Fabeln, Gedichte. An diesen muß dem Schüler gezeigt werden, wie die sprachliche Form niemals etwas Zufälliges und Willkürliches sein darf; man fesselt sein Interesse an einzelnen Ausdrücken, die nach ihrer Bedeutung besprochen werden: man faßt einen ganzen Satz ins Auge und untersucht, warum gerade diese Wortfolge, diese Betonung der Mitteilung des Gedankens am besten entspricht u. s. w. Was durch diese denkende Betrachtung der sprachlichen Form an stilistischer Einsicht und Gewandtheit gewonnen worden ist, das findet in den schriftlichen Übungen seine Anwendung. Nach solchen mündlichen Übungen wird die schriftliche Darstellung des Inhalts des kleinen Sprachstückes auch dem schwachen Schüler keine große Schwierigkeit bieten. Um dabei aber die Aufgabe der Schülerfähigkeit anzupassen und die Selbständigkeit zu fördern, kann man den Schülern gestatten, den Inhalt beliebig umzugestalten oder zu erweitern. Auch das zeitweilige Memorieren von kurzen Prosastücken ist ein gutes Mittel, den Stil zu fördern.

Von hohem Werte für die Sprachbildung ist auch der *Schulspaziergang*, oder anders ausgedrückt: der *Unterricht im Freien*; denn nicht an ein bloßes Spazierengehen darf hier gedacht werden. Wir haben früher hervorgehoben, daß die Vervollkommnung des sprachlichen Ausdrucks von der Vertiefung der Geistesbildung diese aber wieder in erster Linie von klaren, deutlichen, dauerhaften Anschauungen abhängt. Daraus ergibt sich der Wert des Schulspazierganges für die Sprachbildung. Der direkte Umgang mit den Dingen und Erscheinungen in der Natur klärt, verdeutlicht und vertieft die Vorstellungen und bereichert den kindlichen Geist mit wertvollem Bildungsmaterial. Durch öftere Wiederholung, durch die innige Verknüpfung von Sache und Wort wird die Reproduktionsfähigkeit vergrößert. Es gewinnen demnach das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit. Für den Anschauungsunterricht der Kleinen kann der Schulspaziergang durch nichts Besseres ersetzt werden. Erst wenn das Kind die Dinge in ihrer Wirklichkeit angeschaut hat, kann eine ersprießliche Besprechung in der Schule folgen, erst dann können die toten Bilder der Anschauungstafeln Leben gewinnen und wirkungsvoll werden. Das Kind sieht zwar die Gegenstände täglich, auf seinem Schulwege, zu Hause, auf dem Felde; aber es geht meist achtlos an ihnen vorüber; es muß daher angeleitet werden zu sehen, zu beobachten, es muß das Sehen erst lernen, und da hilft der Schulspaziergang.

Daß derselbe den höheren Stufen für den stilistischen Unterricht, für die Anfertigung oben beschriebener Aufsätze reiches Material bietet, liegt auf der Hand. Auch werden durch das Selbsterleben mancherlei Gefühle, Stimmungen und Wollungen unterstützt.

Ich bin am Ende meiner Ausführungen oder besser gesagt meiner Andeutungen; bin ich mir doch selber bewußt, daß meine Arbeit infolge der Kürze der Zeit, die mir einerseits zur Ausarbeitung dieses umfangreichen Themas gegeben war, anderseits dem Referenten zum Vortrag hier gesetzt ist, manche Lücke aufweist. Doch kann es meines Erachtens auch nicht Zweck des Vortrags auf dem Lehrertage sein, ein Thema, eine Tagesfrage so zu behandeln, daß jeder überzeugt von dannen geht und nichts mehr zu tun übrig bleibt; es soll vielmehr ein Stoff geboten werden, der auch nachher zum Nachdenken und Verarbeiten anregt. Ich schließe deshalb mit dem Wunsche, es möge auch der heutige Vortrag manche Anregung gegeben haben, diese und so manche andere Reformvorschläge zu prüfen und das gut Befundene in der Schule zu verwerten, eingedenk der Worte: „Prüfet alles, das Beste behaltet;" denn für unsere Jugend ist nur das Beste gut genug.

Mittelschullehrer V. Casper-Straßburg.

14. Wie erklären sich die im ganzen geringen Leistungen unserer Schüler in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache, und wie können diese Leistungen gehoben werden?

„Sprachkunde", lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen,
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen."

(Rückert.)

Der Unterricht in der Muttersprache hat die Aufgabe, den Schüler dahin zu führen, daß er durch aufmerksames Hören und Lesen die ihm durch die Sprache übermittelten Geistesprodukte anderer, welche ihm nach seiner ganzen Bildungsstufe zugänglich sind, nicht nur mit Verständnis aufzunehmen vermag, sondern auch imstande ist, sowohl eigene als fremde Gedanken durch Sprechen und Schreiben den Sprachgesetzen gemäß zum Ausdruck zu bringen.

Wer einer Schulprüfung beigewohnt, gewinnt meistens den Eindruck, daß dieses hohe Ziel voll und ganz erreicht werde. Wie gewandt zeigen sich die Kinder im mündlichen Ausdruck! Wie glatt erzählen

sie die biblische Geschichte! Wie schön werden Gedichte deklamiert! Wie folgen in den Realien die Fragen des Lehrers und die Antworten der Schüler Schlag auf Schlag! Und schauen wir in „das Gesicht der Schule", wie Eisenlohr die Aufsatzbücher nennt, so haben wir unsere helle Freude an den sauber und schön eingetragenen, in edle und sprachrichtige Formen gekleideten schriftlichen Arbeiten.

Ehe wir aber ein abschließendes Urteil abgeben, veranlassen wir die Schüler, einmal eine eben gelesene Erzählung frei wiederzugeben. Dann werden wir häufig die Erfahrung machen, daß die Rede dem Schüler nicht mehr so munter vom Munde fließt, ja, daß manche Kinder gänzlich verstummen. Und geben wir den Kindern auf, ein kleines Briefchen ohne jede Beihilfe niederzuschreiben, so stehen gar viele ratlos da, so daß wir die Überzeugung mitnehmen, daß die Leistungen in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache bei aller Pflichttreue des Lehrers im ganzen doch noch gering sind.

Wie erklärt sich diese Erscheinung?

Man vergleiche einmal die Schüler in der Klasse und außerhalb derselben, auf dem Spielplatze. „Wie lebhaft reden sie von einem bestimmten Vorfalle unter ihnen, wie streiten sie da, wer recht oder unrecht hat, mit beredten Worten, wie fließt da die deutsche Rede, und die in der Stunde die stummsten, sind da gern die beredtesten, und es fehlt ihnen keine Wendung, und auch Syntax und Satzbau sind schon da, etwas aber und etwas Wichtiges in einer Vollendung, die in den Stunden kaum die Begabtesten in der höchsten Klasse so zu Tage bringen — die rechte Betonung in der unerfaßbarsten Mannigfaltigkeit und Wirksamkeit. — Jetzt kommt der Lehrer und hält deutsche Stunde. Da sollen sie nun Deutsch lernen, das sie doch schon so gut kennen, sollen es lernen an einem Stoffe, der sie jedenfalls viel weniger interessiert, als was sie eben untereinander verhandelt haben. Ja, wenn der Lehrer gleich das Interesse erfassen könnte, das eben in ihnen waltete, den Gegenstand aufnehmen, den sie eben untereinander verhandelten, fortfahren, wo sie aufgehört, die logische, sittliche oder Rechtsfrage, wie sie in jedem Streite liegen, vornehmen und abfragend und bessernd und berichtigend unter ihrer Mithilfe allmählich klar aussprechen, was sie dunkel gefühlt und gesucht, noch besser sagen, was sie eben haben sagen wollen, so daß

sie dabei das Gefühl hätten, wie sie es mit haben finden und in reinliche Form fassen helfen, und dabei den Dialekt leise, leise ins Hochdeutsch hinüberführen, daß es ihnen selbst recht gefällt: „ja so meinte ich's, so ist's recht!" Nicht wahr, das wäre doch auch deutscher Unterricht?"

Welcher Lehrer wird diese Worte Dr. Hildebrands nicht ohne Bedenken unterschreiben? Sie beweisen aber, daß der Wort- und Begriffsschatz unserer Schüler gemeiniglich viel größer ist, als er uns erscheint, als wir Lehrer annehmen. Sie zeigen uns ferner, daß wir die Kunst, uns so in die Jugend hineinzuversenken, daß diese vertrauend und hingebend die Schätze ihres Geisteslebens bis in die verborgenen Falten ihres Herzens uns offen legt, nicht immer hinreichend verstehen. Wer sich aber dünken läßt, es weit in solcher Kunst gebracht zu haben, der sehe seine Kleinen spielen — und gehe in sich! Er wird erleben, daß weit mehr in ihnen steckt, als er hervorzulocken verstand. Weil wir aber in der Erfahrungswelt unserer Kinder zu wenig heimisch sind, so vermögen wir auch nicht, an ihre naturwüchsige Sprache anzuknüpfen und sie spielend, natürlich und unmittelbar zu der Sprache der Gebildeten emporzuziehen. Darum verstummt beim Eintritt in die Schule oder bald nachher die herzige Kindersprache. Der kleine Schüler soll sogleich reden wie ein Buch. Aus dem Herzen, von der Leber herunterreden, sprechen, wie ihm der Schnabel gewachsen ist — das ist nun vorbei, vorbei ist damit auch die freie Rede des Kindes.

Ist das Kind größer geworden, so wird es bei der Erlernung seiner Muttersprache behandelt, als wäre es ein fremdsprachlicher Ausländer, wenigstens muß man das annehmen, wenn man nach den Grammatiken urteilt, die dem Unterricht zu Grunde liegen. Wie viel Zeit wird da noch vergeudet mit den Dingen, die das Kind längst weiß, nur der Vollständigkeit des Systems halber! Wie grassiert trotz aller Reformbestrebungen auf diesem Gebiete noch immer das leidige Einteilungs und Schematisierwesen! Rührend schöne Präpositions-Poeme, Reihen von Eigenschafts- und Zeitwörtern, welche den Dativ und Akkusativ erfordern, Einteilung der Substantiva in Sinnen- und Gedankendingwörter und jener wieder in Eigen-, Gattungs-, Stoff- und Sammelnamen, dieser in Namen für Eigenschaften, Zustände und

Tätigkeiten, — diese und viele andere Dinge, die gar keinen praktischen Wert haben, lernt das Kind im Schweiße seines Angesichts. Das System ist die Hauptsache, mag auch der grüne Baum des Lebens, die frische Blüte des Herzens und Gemütes dabei verdorren. Denn bei Prüfungen wird, da der Herr Revisor bei der Kürze der Zeit kaum anders kann, nur auf den Besitz des Stoffes gesehen. Ist derselbe sicher eingeprägt, dann ist das Resultat ein gutes. Kein Wunder, daß bei der Pflege dieses alten Zopfes, dem schon so oft die Schere angesetzt worden ist, der aber immer noch nicht fallen will, für die Übungen in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache wenig oder gar keine Zeit übrig bleibt.

Ein weiterer Umstand, der Schuld daran trägt, daß die genannten Übungen oft nicht in genügendem Umfange betrieben werden, liegt darin, daß unsere Schule, wie Sachse in seiner Schulreform treffend sagt, dem hastigen Wanderer gleicht, der innerhalb einer begrenzten Zeit recht viel sehen möchte, dem es aber nicht darauf ankommt, die Reiseeindrücke zu innerer Anschauung und bleibender Erinnerung zu bringen. — Ja, auch unserer stillen Arbeit in der Schule hat sich die Hast der Zeit bemächtigt. Noch vor wenigen Jahrzehnten lernte das Kind erst nach zwei Jahren so weit lesen und schreiben, als es jetzt in ein paar Monaten lernt. Bei diesem rastlosen, hastenden Vorwärtsdrängen kann ebensowenig von einer Vertiefung der Wissensstoffe, wie von einer Verwebung derselben die Rede sein. Die dazu erforderliche freie Wiedergabe gelesener und vorgetragener Stoffe, mündlich und schriftlich, erfordert Zeit, viel mehr Zeit, als bei der Menge des zu bewältigenden Stoffes zu Gebote steht. Der Lehrer aber, der seine Unterlassungssünde erkennt, beschwichtigt sein pädagogisches Gewissen wohl mit der Tatsache, daß er, um zum Ziele zu kommen, gezwungen ist, auf ein möglichst wörtliches Einlernen der Stoffe zu halten.

Und nun unsere vielfach überfüllten Klassen! Wie viel Mühe verursacht da nicht die Korrektur der Aufsätze! Wer da wöchentlich 60—90 schriftliche Arbeiten einer genauen Durchsicht unterwerfen muß, der weiß von diesem „Schulmeisterkreuz“ ein Liedlein zu singen Wie leicht wird der geplagte Lehrer durch die Umstände dahin gedrängt, sich die riesige Arbeit dadurch etwas zu erleichtern, daß er nicht nur den Stoff zu den Aufsätzen gibt, sondern auch die Form

derselben vor dem Niederschreiben genau feststellt und sicher einübt. Dadurch wird nicht nur die Korrektur wesentlich erleichtert, sondern bei der Zurückgabe der Hefte sind auch keine, oder doch nur wenige Fehler zu besprechen, wodurch Zeit erspart wird. Zudem machen die Aufsätze auf den Revisor einen günstigen Eindruck. So erklärt es sich, daß man den Schüler bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten oft nur wenig freien Spielraum läßt.

Der Unterricht in der freien Handhabung der Muttersprache wird endlich auch nicht genug gefördert durch das Lesebuch, das nicht nur Lesebuch sein, sondern zugleich auch dem Unterricht in den Realien dienen will. Gewiß sind hinsichtlich des sprachlichen Wertes ihrer Lesestücke nicht alle Lesebücher gleich zu achten; aber einer großen Gefahr und einer Reihe von daraus entspringenden Fehlern sind alle unterworfen. Niemand — auch das Lesebuch nicht, kann ungestraft „zween" Herren dienen, dem Real- und dem Sprachunterricht. Es wird darum auch von dem Fluche des Satzes getroffen, daß es dem einen anhangen und den andern verachten und darüber keinem voll genügen wird. Denn ist auch im direkten Unterrichte alles noch so sorgfältig erklärt worden, so häufen sich doch beim Lesen realistischer Darstellungen, die sich bald im geistreichen Abspringen vom Hundertsten auf das Tausendste gefallen, bald einen zu trockenen, schwerfälligen, bald einen zu blühenden Stil haben, die Sacherklärungen oft noch so, daß aus der Sprachstunde eine Lektion in den Realien wird. — Möge sich darum die Überzeugung, daß das Lesebuch eine Chrestomathie des Besten der volkstümlichen und klassischen Nationalliteratur sein muß, immer mehr Bahn brechen, damit wir endlich ein „deutsch-sprachliches Lesebuch" und daneben ein besonderes „Reallesebuch" bekommen und die jetzt bestehende unerfreuliche Verquickung beider ein Ende habe.

Nehmen wir noch hinzu, daß da und dort keine genetische Stufenfolge bei den in Rede stehenden Übungen eingehalten werde, man auch wohl zu hohe Forderungen stellen mag, welche den Schüler entmutigen, so haben wir der Übelstände genug angedeutet, welche zu sammenwirken, die freie mündliche und schriftliche Handhabung der Muttersprache zu hemmen. Suchen wir darum jetzt die Frage zu beantworten: Wie können die Leistungen auf diesem Gebiete gehoben werden?

Schon in die erste Schulzeit des Kindes ragt eine Klippe hinein, die mit feinem Takt umsegelt werden muß, wenn nicht seine Sprachentwicklung einen schweren Stoß erleiden soll. Diese gefahrvolle Klippe erblicke ich in dem schroffen Übergange des Kindes aus der vollsten Freiheit in eine Schule mit starrer Disziplin, die schonungslos die Brücke hinter ihm abbricht und es aus seinem Phantasieleben in die nüchterne, kalte Welt der Begriffe versetzt. Doch auch dann, wenn der Lehrer es versteht, die Fäden, welche das Kind selbst mit der Außenwelt geknüpft hat und die es innig an dieselbe fesseln, aufzugreifen; wenn er das Interesse der Kleinen, deren Welt bisher die Kinderstube, die Gasse, der Anger, Garten, Feld und Wald waren, rege zu halten weiß, indem er hineingreift in den innersten Gedankenschatz des Kindes und es im Geiste zurückführt auf das Feld seiner äußeren und inneren Erfahrungen, auch dann darf es nicht mehr wie früher nach Belieben den durch den Unterricht wachgerufenen Gedanken nachhängen, sondern es ist an einen bestimmten Gedankenfortschritt, an das Tempo der Gedankenbewegung innerhalb seiner Klasse gebunden. Dieser nun einmal notwendige Übergang aus der Freiheit der Gedanken in einen planmäßigen Unterricht muß ganz allmählich herbeigeführt werden. Die Liebe tut auch hier Wunder und läßt den Lehrer meist das Rechte treffen. Je besser diese allmähliche Überführung gelingt, je fröhlicher wird das Kind Herz und Mund öffnen. Doch glaube man ja nicht, daß der junge, eben aus dem Seminar entlassene Lehrer diese schwere Aufgabe am leichtesten lösen könne, wie die Behörden noch immer anzunehmen scheinen; Erfahrung ist auch hier die beste Lehrmeisterin.

Noch auf eins sei kurz hingewiesen. Wenn, wie das auf dem Lande noch vielfach vorkommen mag, die Kleinen in ihrer Mundart reden, so lasse der Lehrer sie nur ja sprechen, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Er hüte sich, die Mundart als das Falsche hinzustellen, dem das Schriftdeutsch als das Richtige gegenüberstehe, sondern er sage nur: „Wir wollen das hier so sagen.“ So lehre er die Kleinen die hochdeutsche Sprache verstehen und gebrauchen, indem er an das Bekannte und Verwandte, das sie in ihrer Mundart schon besitzen, anknüpft, und die Arbeit an der Sprachentwicklung wird munter fortfließen. Jede Gegend unseres Vaterlandes hat nicht nur ihren besonderen Dialekt, sondern auch in bezug auf die Aussprache des Hochdeutschen ihre besonderen Mängel, die

weil sie aus dem Dialekt stammen, nicht leicht zu beseitigen sind. Aber um des Wohlklanges unserer schönen Muttersprache willen soll die Schule unablässig an der Beseitigung der Verstöße gegen eine klare, scharf artikulierte Aussprache arbeiten. Erleichtert wird diese Arbeit, welche auch für die Orthographie von Nutzen ist, dadurch, daß die Schüler vom ersten Schultage an daran gewöhnt werden, sorgfältig auf die Sprache des Lehrers, die selbstverständlich mustergültig sein muß, zu hören und dieselbe genau nachzuahmen.

Wir teilen nicht die weitverbreitete Ansicht, als trete das Kind vorstellungs- und wortarm in die Schule, als fange hier erst seine Bildung an, da wir aus Erfahrung wissen, daß es dann schon in seiner kleinen Welt völlig heimisch ist und sie auch sprachlich beherrscht, eine Leistung, die Jean Paul bekanntlich über das Resultat der drei akademischen Studienjahre stellt, weshalb er auch meint, daß ein Weltumsegler seiner Amme mehr Anschauungen verdanke, als allen Völkern der Welt, die er berührt. In dieser Erfahrungswelt des Kindes muß aller Unterricht wurzeln, dann dient er gleichzeitig auch dem Sprachunterrichte. Denn es würde ein folgenschwerer Irrtum sein, wenn man den freien mündlichen Ausdruck, der die natürliche Grundlage für die freie schriftliche Handhabung der Muttersprache ist, nur in den Sprachstunden pflegen wollte. Sprache schafft man überall, wo man Anschauungen schafft. Darum muß unverbrüchlich daran festgehalten werden, daß jede Unterrichtsstunde zugleich auch als eine Sprachstunde betrachtet werde, daß der Unterricht in jedem Gegenstande und auf allen Stufen von der Anschauung ausgehe und in solcher Weise erteilt werde, daß er dazu beiträgt, den Gedankenschatz des Schülers zu bereichern, sein Sprachverständnis und seine Sprachfertigkeit zu erhöhen und durch stete Gewöhnung an den Gebrauch präziser sprachrichtiger Formen sein Sprachgefühl zu verfeinern. Je konsequenter an dieser Forderung festgehalten wird, desto sicherer werden dadurch die Leistungen in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache gehoben werden. Ganz besonders sind in fast allen Disziplinen — man denke nur an die biblische und vaterländische Geschichte, die Erd- und Naturkunde — die Wiederholungen ein vorzügliches Mittel, einen zusammenhängenden Vortrag zu erzielen. Auch die Auflösungen von Rechen-

aufgaben und die Resultate des Unterrichts in der Raumlehre sind diesem Zwecke dienstbar zu machen. Der Lehrer darf dann freilich nicht alles Wort für Wort abfragen, wodurch die Schüler denk- und mundfaul werden, sondern er muß zusammenfassende Aufgaben stellen. Diese gewähren neben der Ausbildung des Schülers im freien Vortrage noch den Vorteil, daß sie klar zeigen, bis zu welchem Grade derselbe den Unterrichtsstoff geistig durchdrungen hat.

Wichtiger als diese Vortragsübungen, die in erster Linie Gewißheit darüber geben sollen, ob der behandelte Stoff richtig erfaßt ist, sind diejenigen Übungen im freien Vortrage, die im Sprachunterrichte direkt um ihrer selbst und um der Sprachentwicklung der Schüler willen angestellt werden. Auf dieselben sollte in allen Klassen und bei allen Schülern der größte Wert gelegt werden, einmal, weil der mündliche Vortrag die natürliche Vorschule für die schriftliche Darstellung ist, sodann, weil die Gewandtheit im Reden für das ganze Leben von der höchsten Wichtigkeit ist, da die meisten Menschen bei weitem mehr sprechen als schreiben und viel häufiger in die Lage kommen, ihre Gedanken mündlich auszudrücken, als sie schriftlich mitzuteilen.

Freier Vortrag kann in der Volksschule nach unserem Dafürhalten nur Erzählung sein, wenigstens kann er nur ausnahmsweise bei vorgeschrittenen Schülern auch andere Vortragsarten umfassen.

Auf der Unterstufe kann freies Erzählen nur unmittelbare Nachbildung sein. Soll es aber eine rechte Sprachübung sein, so darf nicht ein Auswendiglernen der vorerzählten Form erstrebt werden, wenn auch der erzählende Schüler oft genug ganz von selbst das Muster reproduzieren wird. Wie eben der Schüler das Vorerzählte aufgefaßt hat, je nach dem Grade seines Begriffsreichtums und seiner Begriffsschärfe; wie er das Aufgefaßte darzustellen an und für sich fähig ist: das soll die Erzählung des Schülers möglichst unverfälscht an den Tag bringen, nicht etwa, daß dann bloß eine unbedingte, mustergültige Form an die Stelle der mehr oder weniger unvollkommenen Darstellung gesetzt werde, sondern, was mehr ist, damit der Schüler aus ihm selbst heraus wachse, indem der Lehrer ihm unmittelbar in seine Seele greift und ihn emporhebt an den Hebeln die der Schüler selbst darbietet.

Märchen, Sagen, Fabeln und Erzählungen können auf allen Stufen miteinander wechseln. In den oberen Klassen kann man ver-

schieden verfahren. Vorzugsweise wird man aber an die Behandlung geeigneter Stoffe des Lesebuchs die Übungen im freien Erzählen anschließen. Daneben ist zu empfehlen, den Kindern zuweilen auch solche Erzählungen darzubieten, deren Materie denselben neu ist. Dann fordere der Lehrer den Vortrag derselben erst nach einigen Tagen, und er wird finden, daß die Erzählung im Kopfe des Schülers eine eigenartige Gestalt angenommen hat, da er sie nur einmal gehört und ihm kein Buch zu Gebote steht. Auf diese Weise wird eine gewisse Freiheit der Nacherzählung erreicht, insofern dann das Muster der Vorerzählung oder des Vorlesens den Schüler nicht so ganz beherrscht, als wenn das Nacherzählen sogleich auf dasselbe folgt. — Wer aber meint, von den eigentlichen Lesestunden lasse sich für diesen Zweck keine Zeit abmarkten, der wundere sich auch nicht, wenn seine Schüler bei Gelegenheiten, wo sie sich frei ausdrücken müssen, so holperig mit ihrer Muttersprache umgehen, wie der Quartaner mit der französischen, die er auch niemals frei gesprochen, sondern nur gelesen hat. Zeit dazu gewinnen wir, wenn wir uns von dem landläufigen Sprachunterrichte, der an der Form kleben bleibt und vom Inhalt nur wenig hält, endlich frei machen und aus dem grammatischen Unterrichte sorgfältig alles das ausscheiden, was nur von theoretischem Interesse ist, aber keinen praktischen Wert hat. Die Sprachgesetze allerdings, wogegen unsere Kinder fehlen, müssen wir durch tüchtige Übung befestigen. Und da zeigt uns der freie Vortrag der Schüler gerade deutlich, wo wir den Hebel einzusetzen haben, so daß wir vor der Gefahr bewahrt bleiben, das Notwendige nicht genug zu betonen und zu viel Zeit auf Nebensächliches zu verwenden.

Je tüchtiger die Schüler im mündlichen Ausdruck geübt werden, je solider wird das Fundament, auf welchem der schriftliche Gedankenausdruck basiert. Dieser kann in der Schule überhaupt erst dann auftreten, nachdem gewisse Vorbedingungen erfüllt sind; namentlich setzt er einen gewissen Grad von Schreibfertigkeit und einige Sicherheit in der Orthographie voraus. Sein eigentlicher Höhepunkt, völlig freie, selbständige Produktion, wird andrerseits für die Volksschule unerreichbar bleiben, und so wird sie sich durchaus mit der Reproduktion fremden Gedankenstoffes begnügen und zufrieden sein müssen, wenn in möglichst freier Darstellung gegebener Stoffe etwas Tüchtiges geleistet wird.

Welche Stufen hat der Schüler zu erklimmen, bis man seine Feder, soweit das eben als zulässig bezeichnet wurde, wird freigeben können?

Die erste Stufe ist das Abschreiben. Soll der Hauptzweck dieser Übung, das Einprägen richtiger Wortbilder, erreicht werden, so dürfen die Kinder niemals buchstabenweise, sondern nur wort- und satzweise abschreiben. Sobald der Schüler lesen und abschreiben kann, veranlasse man ihn, daß er das abzuschreibende Wort jedesmal genau ansehe, dann das Buch umklappe und das Wort aus dem Gedächtnis niederschreibe. Ist er so weit gefördert, daß er zusammenhängende Stücke lesen und abschreiben kann, so muß er angehalten werden, anfangs mehrere Wörter, zuletzt einen ganzen Satz nach vorheriger genauer Anschauung bei zugeklapptem Buche niederzuschreiben.

Durch das Diktandoschreiben soll geprüft werden, ob sich die Schüler die Wortbilder sicher angeeignet haben. Darum sind auch nur solche Stoffe zu diktieren, welche vorher gelesen, behandelt und abgeschrieben worden sind. — Die zweite Stufe ist das Aufschreiben auswendig gelernter Stücke. Wenn der Schüler auf der Mittelstufe, im 3. und 4. Schuljahre, in jedem Semester etwa vier vorher eingehend behandelte Lesestücke durch mehrfache Wiederholungen fehlerfrei aus dem Gedächtnis niederschreiben lernt, so ist dadurch sowohl für die Orthographie als auch für die Stilistik viel gewonnen. Wie der Schüler eines Gymnasiums, der einen lateinischen Aufsatz schreiben soll, sich vorher einen großen Vorrat von Wörtern und Phrasen angeeignet haben muß, um frei darüber verfügen zu können, so muß auch der Volksschüler einen Schatz von Wörtern, Satzformen und Redewendungen sich erwerben, ehe er einen Aufsatz liefern kann.

Durch Ab-, Aufschreibe- und Diktierübungen kommt der Schüler der Mittelklasse zu der dritten Stufe, den stilistischen Übungen, die hier in der schriftlichen Wiedergabe gelesener Erzählungen von mäßigem Umfang und leicht verständlichem Inhalte und in kurzen Beschreibungen einfacher, in Natur oder im Bilde vorgezeigter und besprochener Gegenstände besteht. Selbstverständlich geht die mündliche Wiedergabe der kleinen Erzählung jedesmal der schriftlichen vorher. Bei den Beschreibungen deutet der Lehrer durch Fragen, die er an die Wandtafel schreibt, die Anordnung des Stoffes an.

Neben diesen vorbereitenden Übungen sollte auch der Unterricht im Schönschreiben auf der Mittelstufe zu einem befriedigenden Abschlusse gebracht werden. In der Oberklasse muß die geistige Arbeit vorherrschend sein; das kalligraphische Schreiben, das Buchstabenmalen ist hier Zeitverschwendung; denn das Ziel des Schreibunterrichts, „die Aneignung einer sauberen, deutlichen und gewandten Schrift in allen, auch in schnell gefertigten Schriftsätzen", wird doch nur dann erreicht werden, wenn es ein unwandelbares Schulgesetz ist, daß alles Schreiben Schönschreiben sei. Wie die Schönschrift muß auch die Übung im Rechtschreiben nach einem streng geordneten Lehrgange in der Unter- und Mittelklasse soweit gediehen sein, daß zur weiteren Vervollkommnung der Orthographie dieselbe auf der Oberstufe mit den Stilübungen in Verbindung gebracht werden kann. Dadurch wird für diese mehr Zeit gewonnen.

Der Stoff zu den schriftlichen Übungen soll den Schülern der Volksschule immer gegeben werden, anfangs auch auf der Oberstufe noch in der mustergültigen Form, wie etwa gewünscht werden muß, daß er reproduziert werde, aber ohne Zwang, daß er ganz genau in der gegebenen Form wiedergebracht wird. Nach und nach verwische man selbst, nachdem man den Stoff vorgetragen, die gar zu genaue Erinnerung an die gegebene Form durch eine Besprechung des Stoffes, welche eine andere Darstellung, andere Ausdrücke und Ausdrucksweisen neben die ursprünglich gebrauchten setzt, und bahne auf die Art eine größere Freiheit der Darstellung seitens der Schüler an. – Den Übergang zu einer völlig selbständigen Bearbeitung eines Themas vermittelt man durch Leitpunkte — durch einzelne Wörter, welche die Aufeinanderfolge der zum Ausdruck zu bringenden Gedanken andeuten.

Als Stoff für die schriftlichen Arbeiten soweit es sich um die Stufen der nach und nach freier werdenden Darstellung handelt, ist wiederum die Erzählung in erster Linie zu empfehlen. Von der Fabel aber bis zur historischen Darstellung bietet sich ein solcher Reichtum von Aufgaben, daß die Schule niemals in Verlegenheit kommen kann um Stoffe von jederlei Grad der Schwierigkeit, und die Art und Weise der Mitteilung des Stoffes für diese Aufgaben, von der vollständigen mustergiltigen Vorerzählung mit sofortiger mündlicher Nacherzählung seitens der Schüler zum Zweck der festen Einübung

der Darstellungsform vor der Niederschrift, bis zur bloßen Aufstellung einer Disposition zum Aufsatz unter Voraussetzung der Bekanntschaft mit dem Stoff aus dem Geschichts- und dem Sprachunterrichte her, ergibt eine Vervielfältigung der Stufenleiter, welche die Zahl schulmäßiger Aufgaben ins Unerschöpfliche steigert.

Zu diesen Übungen, bei welchen Freiheit der Darstellung angestrebt werden soll, eignet sich weniger die Beschreibung. So lange Stoff und Form vor dem Niederschreiben bündig eingeübt werden, mag man sie heranziehen. Als Gegenstand freierer Darstellung wird die Beschreibung meistens öde und dürr, weil der Schüler sich immer ängstlich an den verhältnismäßig knapp gegebenen Stoff halten wird, oder verworren und unklar ausfallen, weil er den Stoff in der Regel nicht so beherrscht, daß er demselben frei gegenübersteht und imstande ist, hier ordnend, dort beschneidend oder erweiternd, frei mit ihm zu schalten.

Bei der Erzählung von Erlebnissen ist Gelegenheit geboten, die Briefform — einschließlich der postmäßigen Anfertigung von Briefen — einzuüben. Die sogenannten Geschäftsaufsätze, Rechnungen, Quittungen und Scheine aller Art gehören nicht in den Aufsatzunterricht. Dieselben lernt der Schüler teils in den Rechenstunden, teils, da es sich nur um die Einübung von gewissen, konventionell bestimmten Formen handelt, in einigen besonderen Stunden kennen, die diesem Zwecke für die abgehenden Schüler vor Schluß des Semesters gewidmet werden.

Das wesentliche Moment der schriftlichen Arbeit liegt in dem Umstande, daß, je freier und selbständiger der Schüler arbeitet, er desto gewisser alle Begriffsunklarheit, alle Unbeholfenheit, alle Fehlerhaftigkeit des Ausdrucks verraten wird, darinnen er noch befangen ist. Durch die Korrektur haben wir dann Gelegenheit, ihn aus seiner mangelhaften Darstellungsfähigkeit heraus emporzuheben. Dazu genügt aber keineswegs die sorgfältige Hauskorrektur des Lehrers, sondern es muß unbedingt die mündliche Erörterung des Korrigierten in der Klasse hinzukommen. Überfüllung der Klasse macht es unmöglich, die Arbeiten aller Schüler einzeln durchzusprechen. Darum wird der Lehrer besonders die Fälle, deren Erörterung für alle Schüler von Wichtigkeit ist, herausgreifen müssen. Die Besprechung ist so einzurichten, daß durch sie die Schüler zum Nachdenken angeleitet werden. Angenommen, ein Schüler habe ge-

schrieben: „Als er in dem Dorfe kam", so nützt es wenig, wenn wir nur sagen lassen, es muß heißen: „Als er in das Dorf kam", oder: „Als er in dem Dorfe ankam". Der Umstand, daß wir hier auf zwiefache Weise korrigieren können, muß uns veranlassen, zu erörtern, daß der Unterschied der Begriffe ankommen und kommen der Grund der verschiedenen Rektion ist; daß Kommen ein Verb ist, welches eine Bewegung nach einem Ziele bezeichnet, ankommen aber ein Verb, welches das Ziel als bereits erreicht voraussetzt, also ein Vorhandensein am Ziele ausdrückt. Zur Befruchtung der Eröterung würden als Parallelen zu diesem Falle noch etwa heranzuziehen sein: setzen, sitzen; — legen, liegen; — stellen, stehen. — Daß wir wirklich durchaus korrekt sprechende und schreibende Schüler aus der Volksschule entlassen können, ist unstreitbar ein höchst seltener Fall. Was aber die Schule tun kann und deshalb auch mit allen Kräften erstreben soll, ist das, den Schüler an Nachdenken zu gewöhnen und ihm Lust daran einzuflößen. Wodurch könnte das aber besser geschehen als durch tüchtige Übung in der freien mündlichen und schriftlichen Handhabung der Muttersprache!

Rektor W. Köhler-Langerfeld.

IV. Geschichte.

15. Wie ist der Geschichtsunterricht zu betreiben, damit durch ihn Verständnis der Gegenwart erzielt werde, und wie sind dabei die Verhältnisse der Heimat zu verwerten?

„Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben." Die Worte Goethes mögen als allgemein-pädagogischer Denkspruch über dem Eingang unserer Betrachtung stehen. Sie enthalten für den Lehrer das alte mit einem herzlichen Ceterum censeo versehene „non scholae sed vitae" und wollen ihn aus dem Munde dieses großen Welt- und Menschenkenners immer aufs neue zum Nachdenken darüber veranlassen, wie das in der Schule Gelehrte und Gelernte fürs Leben nutzbar zu

machen ist. Die Schule soll dem Leben dienen, und zwar dem gegenwärtigen, sie muß daher ihre Bildungsziele in Beziehung setzen zu dem Kulturleben der Gegenwart. Nun ist aber die Kultur einer Zeit kein starres Gefüge, das immer unter denselben Bedingungen in derselben Weise fortbesteht, sondern ist unter normalen Verhältnissen stets in der Entwicklung begriffen, in einem Zustand, den der griechische Weise treffend mit dem Worte kennzeichnet: Alles fließt. Deshalb kann auch das Bildungsziel nicht immer dasselbe sein. Wenn es daher so formuliert wird, den Menschen zu einer sittlichen Persönlichkeit heranzubilden und ihn zur tätigen Mitarbeit an den Aufgaben seiner Zeit zu befähigen, so ist dasselbe zwar für jede Generation annehmbar, sowohl für das bezopfte vorige Jahrhundert, als auch für uns fin-de-siècle-Menschen und auch für die etwaigen Übermenschen des kommenden Jahrhunderts; aber jede Zeit wird etwas anderes darunter verstehen. Nicht nur das formale Ziel, sittlicher Charakter, wird nach der jeweilig geltenden Philosophie und Ethik verschieden aufgefaßt werden, sondern auch das materiale, der Kulturmensch seiner Zeit, und dieses besonders, wird je nach dem Stande der Wissenschaft und nach dem geistigen Leben der Zeit einen andern Inhalt bekommen. Mit diesem durch den Werdegang des Kulturlebens bedingten Wechsel der Bildungsziele muß die Schule stets rechnen. Das war z. B. der Grundfehler der Schule des Mittelalters, daß sie das, was dem Leben der Gegenwart angehörte, als unwürdig vom Unterrichte ausschloß und die Schüler statt zu Deutschen des 15. und 16. Jahrhunderts zu Römern und Griechen machen wollte. Die Schule muß mit ihrer Zeit stets Fühlung behalten. Der Wissenschaft der Schule, der Pädagogik, erwächst daher die Aufgabe, einmal die Welt- und Lebensanschauung der Gegenwart, ihre Bestrebungen und Probleme zu erforschen und sodann darüber nachzudenken, welche Maßnahmen seitens der Schule zu treffen sind, damit sie nicht hinter ihrer Zeit zurückbleibt. Weiter muß die Schule immer aufs neue ihr Rüstzeug prüfen und untersuchen, ob durch den bisherigen Betrieb der Unterrichtsgegenstände befriedigende Resultate erzielt worden sind, oder ob nicht vielleicht den veränderten Zeitbedürfnissen entsprechend diese oder jene Seite des Unterrichts mehr betont werden muß. Denn je nach den herrschenden Geistesströmungen ist auch die Wertschätzung eines und desselben Unterrichtsfaches dem Wechsel unterworfen; man braucht z. B. nur an die alten Sprachen zu denken,

die zur Zeit des Humanismus den gesamten Unterricht an den höheren Schulen beherrschten, während man jetzt anders darüber denkt.

Zunächst käme es also darauf an, festzustellen, was die Gegenwart von dem Menschen verlangt. Von der Forderung der allgemeinen Charakterbildung können wir hier absehen und uns darauf beschränken, einige Punkte kurz anzudeuten, die das praktische Leben betreffen. Unsere Zeit wird durch die Stichworte charakterisiert: Allgemeines Wahlrecht, allgemeine Wehrpflicht, ausgedehnte Selbstverwaltung, freies Spiel aller Kräfte! Jeder Einzelne hat im staatlichen und kommunalen Leben eine Menge Pflichten zu erfüllen, und eine Reihe von Forderungen treten an ihn heran, über die er nicht in völliger Unkenntnis gelassen werden kann. Aus fast allen Gesellschaftskreisen kommt daher gegenwärtig auch das Zugeständnis, daß heute selbst der sogenannte „gemeine" Mann neben den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens noch vieles andere lernen muß, um im Leben zurechtzukommen. Wenn er später als Wähler oder Gewählter zu irgend einem Amt, sei es als Schöffe, Geschworener, Kreis-, Land- oder Reichstagsabgeordneter aufzutreten hat, so muß er doch ungefähr wissen, um was es sich handelt. Auch genügt zur Erfüllung seiner Pflichten bei Übernahme eines Amtes der gute Wille nicht allein, ihm müssen auch die wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen darüber bekannt sein. Denn wir leben in einem Rechtsstaate; unser gesamtes öffentliches Leben, unsere persönlichen Beziehungen zu demselben und zu unsern Mitmenschen, soweit diese letzteren nicht privater Natur sind, haben eine gesetzliche Grundlage; die Wohltaten des Gesetzes sollen allen zugute kommen. Darum ist es nötig, daß der zukünftige Staatsbürger über die Rechtsverhältnisse belehrt und in den Stand gesetzt wird, den grundlegenden Geist des geltenden Rechts wenigstens soweit zu verstehen, daß er die Befugnisse seiner Mitbürger zu achten weiß und den Kreis seiner eigenen Pflichten und Rechte erfaßt. Ferner verlangen unsere wirtschaftlichen Verhältnisse einen Einblick in den großen Organismus der Gesellschaft, damit jeder erkennen lernt, daß einerseits die eigene Leistung, sei sie scheinbar oder noch so gering, für das Gedeihen des Ganzen doch von Bedeutung ist und deshalb zur größtmöglichen Vollkommenheit gebracht werden muß, und daß andererseits Fleiß, Tüchtigkeit, Zuverlässigkeit und Ausdauer noch stets den Erfolg nach sich ziehen. Endlich ist ein charakteristisches Merkmal unserer Zeit der Sozialismus; mehr

als je erregt die soziale Frage weite Kreise unseres Volkes, hier ängstliche Befürchtungen, dort törichte Hoffnungen wachrufend. Auch hier soll die Schule berichtigend und klärend wirken.

Obgleich nun alle Unterrichtsgegenstände diesem Hauptziele, Verständnis der Gegenwart, zustreben, so sind es doch besonders Religion, Deutsch und Geschichte, die hier in Betracht kommen und daher auch ethische Fächer oder nach den Herbartianern Gesinnungsstoffe genannt werden.

Mit an erster Stelle steht in dieser Beziehung der Geschichtsunterricht, der uns unserm Thema gemäß jetzt besonders beschäftigen soll. Auf die hohe Bedeutung dieses Lehrfaches hat u. a. Kaiser Wilhelm II. öfters hingewiesen; so erwiderte er auf die Huldigungsansprache des Prorektors der Universität Göttingen in Hannover: „Ich glaube, daß gerade durch das Studium der Geschichte das Volk eingeführt werden kann in die Elemente, aus denen seine Entstehung und seine Kraft sich aufgebaut hat." Und in dem Kaiserlichen Erlasse vom 1. Mai 1889 heißt es: „Die vaterländische Geschichte wird insonderheit auch die Geschichte unserer sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung und Entwicklung seit dem Beginn dieses Jahrhunderts bis zu der gegenwärtigen sozial-politischen Gesetzgebung zu behandeln haben."

Diese Bewertung des Geschichtsunterrichts ist in der Gegenwart die allgemein herrschende. Und mit Recht, denn wie lassen sich die jetzigen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zustände besser begreifen, als auf dem Wege des geschichtlichen Erkennens, und wie sollen unsere Kinder besser zu Menschen und Bürgern herangebildet werden, als daß ihnen alles Menschlich-Große der vergangenen Zeiten vorgeführt wird? Aber nicht immer ist dem Geschichtsunterrichte diese Achtung entgegengebracht worden, nicht einmal seitens der Schule. In der höheren Schule freilich fand er von jeher die gebührende Beachtung, doch nicht so in der Volksschule. Hier wurde er, soweit er überhaupt in Frage kam, zu den „gemeinnützigen" Unterrichtsgegenständen gerechnet; es scheint fast so, als ob man die mögliche Bedeutung auch dieser Fächer dunkel geahnt habe, so daß man, gleich den Athenern, auch diesem unbekannten Gott einen Altar unter der neutralen Bezeichnung „gemeinnützige Wissenschaften" errichtete.

Das ist jetzt allerdings, wie schon gesagt, anders geworden; allseitig wird anerkannt, daß die Geschichte die beste Lehrerin der Menschheit ist, daß sie imstande ist, in den Kindern wahre Vaterlandsliebe zu er-

wecken, sie mit allen jenen Tugenden bekannt zu machen, die einen guten Staatsbürger zieren und sie vorzubereiten auf eine erfolgreiche Mitarbeit an dem öffentlichen Leben in Staat und Gemeinde.

Dieser Übereinstimmung bezüglich der Bedeutung des Geschichtsunterrichts steht nun auf der andern Seite ein Auseinandergehen in der Methode gegenüber. Schon die Flut der über diesen Gegenstand erschienenen Schriften muß uns von vornherein stutzig machen; diese ungewöhnliche Fruchtbarkeit kann nur eine Folge der hier noch herrschenden Unklarheit sein. Und in der Tat gewährt der Stand der Methodik des Geschichtsunterrichts keinen erfreulichen Anblick.

Zunächst fehlt es an einem stufenmäßigen Aufbau des Geschichtsunterrichts von unten auf unter Beachtung der Regeln: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, von der Anschauung zum Begriff! Bei allen andern Unterrichtsfächern geht man sehr vorsichtig zu Werke, sorgt planmäßig dafür, daß für das dargebotene Neue in der Seele des Kindes apperzipierende Vorstellungen vorhanden sind, knüpft an diese als an das Bekannte an, bereitet so das Neue durch das Alte vor, veranschaulicht, erklärt und illustriert jeden neuauftretenden Begriff aufs peinlichste. Dem Geschichtsunterrichte glaubt man diese Rücksicht nicht schuldig zu sein. In der Geographie z. B. werden die geographischen Grundbegriffe Berg, Tal, Fluß, Ufer, Insel, Hochland, Tiefland, Abhang ꝛc. auf dem Wege der Anschauung gewonnen, ehe man im ferneren Unterrichte davon redet. Sollte dies nicht auch beim Geschichtsunterrichte notwendig und möglich sein? Sollten nicht auch hier derartige Elementarbegriffe vorhanden sein, die den Kindern planmäßig klar gemacht werden müßten, ehe man ihnen dieselben in verwickelten Verhältnissen vorführt? Ein Teil dieser Arbeit müßte schon getan werden, ehe der eigentliche Geschichtsunterricht einsetzt, also in dem auf die Heimat sich gründenden Unterricht der ersten drei Schuljahre. Gelegentlich und ohne andere Absicht als den Gedankenkreis des in die Schule eingetretenen Kindes zu klären und zu erweitern geschieht das ja heute schon; das müßte aber noch planmäßiger und bestimmter in Hinblick auf den späteren Geschichtsunterricht geschehen, so daß, wenn dieser beginnt, in der Seele des Kindes etwa folgende Anschauungs- und Begriffsgruppen aus dem Kulturleben der Gegenwart und der Vergangenheit als analytisches Material vorhanden wären: Land und Leute der Heimat, Haus, Familie (Angehörige derselben, Leben ꝛc.),

Gemeinde, Kreis, Gericht, Kirche und Gottesdienst, Schule und Unterricht, Heerwesen, Verkehr, Kloster (Bewohner derselben, deren Kleidung ꝛc.), Burg (ebenso), befestigte Stadt (Stadtmauer, Türme darauf, Tore ꝛc.), frühere Waffen, Kaiser, König, Herzog, Fürst, Prinz, Prinzessin ꝛc.

Ein fernerer Mangel des jetzigen Geschichtsunterrichts ist der, daß bei der Stoffauswahl weder auf das Prinzip der Anschauung behufs Fortführung des durch die eben bezeichnete Arbeit gelegten Grundes noch auf den Zweck des Geschichtsunterrichtes, auf das Leben der Gegenwart vorzubereiten, genügend Rücksicht genommen wird. Der Geschichtsunterricht hat es mit Menschen und menschlichen Gemeinschaften zu tun. Die kleinsten Gemeinschaften sind nun die Familie, das Dorf oder die Stadt, der Kreis und die Provinz, worin das Kind lebt. Diese dem Kinde zunächst liegenden Gemeinschaften kann es überblicken, die Einrichtungen derselben sind seiner Anschauung zugänglich, hier empfängt es die ersten Eindrücke von einem geordneten Gemeinschaftsleben. So werden wir also auch durch den Geschichtsunterricht auf die Heimat verwiesen, aus der Anschauungsmaterial auch für diesen Unterrichtsgegenstand genommen werden kann. Denn die Zustände und Vorgänge des Menschenlebens in des Kindes nächster Umgebung gehören auch mit zur Geschichte, sie sind ein Stück Kulturgeschichte der Heimat, die individuelle Gestaltung des allgemeinen Kulturlebens in einem kleinen Kreise. Von diesen konkreten Lebensformen der Heimat kann das Kind dann später aufsteigen zum Erfassen der größeren Gemeinschaften, immer aber bilden die heimischen Verhältnisse den Ausgangspunkt und das Maß für alle weiterliegenden Bildungen. So finden die kommunalen und staatlichen, die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse der Gegenwart in der Heimat ihren anschaubaren Ausdruck. Ferner gewährt das gesamte Volkstum der Heimat, wie es sich zeigt in Freude und Leid, in Sprache und Sitte, in der Tracht, in der Bauart der Häuser, in der Anlage der Dörfer, in der Bewirtschaftung der Felder ꝛc. eine unerschöpfliche Quelle zur Veranschaulichung, in ihm treffen wir das wieder, was die Entwicklungsgeschichte des Volkes in ihren einzelnen Stufen vorführt. Und weiter: In gewissem Sinne gilt das, was Alexander v. Humboldt im Eingange seines Kosmos sagt, daß ein Blick auf den Sternenhimmel uns Ungleichzeitiges zeige, auch von einem Blick auf die Erde, auf die Heimat. Auch hier ragt die Vergangenheit in die Gegenwart hinein. Überall treffen wir Spuren einer entschwundenen Zeit, eine Burgruine, einen Stein, einen Namen,

einen Vers, alte Stadtmauern und -tore, alte Kirchen, uralte Bäume ꝛc.; sollten unsere Schüler verständnis- und interesselos ihnen gegenüberstehen? Sollten sie nicht vielmehr angeleitet werden, die Sprachen dieser beredten Zeugen vergangener Tage zu verstehen und ihren Sinn zu deuten? Dadurch wird geschichtliches Empfinden erweckt, welches verhindert, daß pietätlos das Alte gestürzt und vielleicht etwas Geschmackloses an dessen Stelle gesetzt wird. Auf allen Gebieten des kulturellen Lebens ziehen sich so verbindende Fäden durch die verschiedenen Zeitperioden bis in die Gegenwart hinein, die aufgesucht und zur Erklärung der Zeiterscheinungen benutzt werden müssen.

Und schließlich ist unsere Heimat ein Teil des großen Vaterlandes, und die Geschichte desselben ist auch ihre Geschichte; alle Leiden, die das Vaterland zu tragen hatte, fühlte man auch in der Heimat, und alle großen und erhabenen Augenblicke in der Geschichte des Vaterlandes warfen ihren verklärenden Freudenschein auch in die heimatlichen Gaue. Wollen wir daran nicht auch im Geschichtsunterrichte denken? Sollte nicht ein geschichtliches Ereignis an Interesse gewinnen, wenn wir den Anteil schildern, den unsere Heimat daran genommen hat? Denken wir z. B. an die Kriegsstürme, die durch unser Vaterland dahingebraust sind, an den 30jährigen oder den 7jährigen Krieg, oder an die Befreiungskriege, wie treten sie unserm Verständnis nahe, wenn wir wissen, wie unsre Heimat unter den Schrecken des Krieges gelitten hat, wie sie geplündert und gebrandschatzt ist, wie sich dieser oder jener Einwohner darin vielleicht ausgezeichnet hat ꝛc. Eine derartige Veranschaulichung, daß wir unsere Heimat zum Schauplatze der Geschichte machen, daß wir der allgemeinen Geschichte heimatliche Züge geben, muß von der größten Bedeutung für das Verständnis derselben sein.

Nun wird mancher, der uns bis hierher gefolgt ist und uns in der Wertschätzung der heimatlichen Geschichte für den Unterricht beistimmt, doch an die Schwierigkeit ja Unmöglichkeit, derartige Stoffe zu benutzen, erinnern, weil sie nicht bekannt sind. Gewiß besteht in der Herbeischaffung der heimatgeschichtlichen Stoffe eine Schwierigkeit, da sie nicht so offen daliegen, wie bei der Geographie oder der Naturkunde, sondern unter dem Schutt von Jahrhunderten vergraben sind. Doch ist die Sache nicht so schlimm, wie es auf den ersten Blick scheint. In jeder Gegend gibt es Kollegen, die ihr Spezialstudium der Geschichte der Heimat zugewandt haben, und denen die Kunde der Vorzeit vielleicht schon wesentliche Förderung verdankt. Diese werden mit der

einschlägigen Literatur bekannt sein und gern ihre Hand zur Gewinnung des nötigen Stoffes bieten. Über die meisten Gegenden unseres Vaterlandes ist eine reichhaltige lokalgeschichtliche Literatur vorhanden, die dank der fast überall bestehenden Geschichtsvereine stetig vermehrt wird. Für die Provinz Sachsen kommen z. B. als Quellen dieser Art in Betracht: Zeitschrift des Harz-Vereins für Geschichte und Altertumskunde; Neue Mitteilungen des Thüringisch-Sächsischen Geschichtsvereins; Mansfelder Blätter; Aus der Heimat, Blätter für Gothaische Geschichte; Mitteilungen des Vereins für Geschichte und Altertumskunde zu Erfurt; Geschichtsblätter für Stadt und Land Magdeburg; beschreibende Darstellung der Bau- und Kunstdenkmäler der Provinz Sachsen, herausgegeben von der historischen Kommission der Provinz Sachsen; Neujahrsblätter, herausgegeben von der historischen Kommission; außerdem enthalten die Beiblätter mancher größeren Zeitungen, z. B. die Montagsbeilage der Magdeburger Zeitung, Blätter für Handel und Gewerbe, oder die Beilage „Aus der Heimat" des früheren Nordhäuser Kuriers und andere zahlreiche Artikel lokalgeschichtlichen Inhalts; ferner sind zu nennen verschiedene Monographien, z. B. Danneil, Geschichte des Magdeburgischen Bauernstandes Meier, der Helmegau ꝛc.

Man sieht, des sich darbietenden Stoffes ist genug; allein die Durchsuchung desselben ist keine geringe Arbeit, zumal, da eine Notiz, ein Bericht immer wieder auf neue Quellen in Akten, Tagebüchern, Chroniken ꝛc. hinweist und das gewünschte Material auch nicht gleich zur Hand ist, sondern überall zerstreut liegt.

Wenn so der Stoff im allgemeinen zusammengetragen ist, kommt es darauf an, das für die Zwecke der Schule Brauchbare auszuwählen und in abgerundeten Bildern, die in frischer, volkstümlicher Sprache geschrieben sind, zur Darstellung zu bringen. Auch das ist keine leicht zu erfüllende Aufgabe; erfordert die erste Arbeit, den Stoff zu sammeln, historische Kenntnisse, so diese zweite pädagogischen Takt und schriftstellerische Gewandtheit.

Was nun die Anordnung des Geschichtsstoffes anlangt, so spielt bekanntlich diejenige nach konzentrischen Kreisen immer noch eine große Rolle. Wenn man aber bei dem erziehenden Unterrichte das Hauptgewicht auf die Erregung eines starken gleichschwebenden Interesses und die Bildung des Willens legt, so muß die strikte Durchführung des Prinzips der konzentrischen Kreise abgelehnt werden. Denn das Wollen wurzelt im Interesse; je stärker das Interesse also ist, desto kräftiger sind die daraus hervorgehenden Willenstriebe. Ein nachhaltiges und

tiefgehendes Interesse ist aber nur an großen zusammenhängenden Stoffen, an ganzen unzerstückten Gedankenmassen zu erzielen. Bei der Anordnung nach konzentrischen Kreisen durchläuft nun der Schüler jedes Jahr das ganze Gebiet, „von allem kostend, nichts genießend, vieles betastend, bei keinem Orte verweilend, manches hörend und lernend, aber nichts klar und ordentlich, weil die Gegensätze sich hemmen und verdunkeln" (Just). Viel wirksamer muß da eine anhaltende, in die Tiefe gehende Beschäftigung mit einzelnen großen Erscheinungen sein, wodurch ein gründliches Sicheinsenken und eine liebevolle Hingabe des Gemüts ermöglicht wird. Demgemäß verfährt die Herbartsche Schule so, daß sie aus der deutschen Geschichte die Höhepunkte der Entwicklung der nationalen Kultur heraushebt und die einzelnen diesen Höhenpunkten entsprechenden Zeiträume gründlich behandelt, dagegen auf chronologische Vollständigkeit verzichtet und nur den inneren Verbindungen der Höhepunkte nachgeht. Den Ausgang bilden die thüringischen Sagen, ihnen reiht sich an die Erzählung von den Nibelungen Dann tritt der Zögling ein in die Geschichte des deutschen Königtums: Karl der Große repräsentiert die Christianisierung unseres Vaterlandes; Heinrich I. wird der Gründer des nationalen Königtums. Unter Heinrich IV. sehen wir dasselbe im Kampfe mit dem Papsttum; mit Friedrich I. hören wir von der Blüte des deutschen Mittelalters und den Kreuzzügen. Hierauf folgt die Reformation; mit Friedrich dem Großen beginnt sodann der Aufschwung der Nation. Die glorreichen Zeiten der Freiheitskriege, die Aufrichtung des protestantischen Kaisertums beschließt die Reihe des Geschichtsunterrichts." (Fünftes Schuljahr" von Rein u. s. w. S. 40.)

Die Anregung zu einem derartigen Verfahren hatte Biedermann in seiner 1860 erschienenen Schrift „Der Geschichtsunterricht in der Schule" gegeben, worin er die deutsche Geschichte in 12 große Kulturbilder teilt: 1. Urzeit, 2. fränkisches Reich, 3. karolingisches Reich, 4. Begründung eines nationalen Königtums, 5. Verfall desselben, 6. Sieg des landesherrlichen über das einheitliche Element im Reich, 7. Versuche einer Reorganisation des Reichs, 8. Abschluß der relig. Bewegung, 8. westfälischer Friede, 10. Friedrichs II. Thronbesteigung, 11. Zerfall des Reiches, 12. neueste Zeit.

Gemäß der Lehre von den kulturhistorischen Stufen verteilen die Herbartianer diesen Stoff nun so, daß die jüngsten Jahrgänge in der Schule die ältesten Perioden zugewiesen bekommen und das letzte Schul-

jahr mit der Gegenwart abschließt. So natürlich und verständig diese Anordnung nun zu sein scheint, so läßt sich doch nicht verkennen, daß sie für das Behalten einen großen Nachteil hat; denn da derselbe Stoff den Kindern während der ganzen Schulzeit nur einmal vorgeführt wird, ist für das Haften desselben im Gedächtnis schlecht gesorgt. Einen Mittelweg schlagen daher Weigand und Tecklenburg ein.*) Auch sie gliedern den Stoff nach Höhepunkten; sie haben deren 10: 1. die Zeit des Heidentums, 2. die Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum, 3. die Zeit der Lehnsherrschaft, 4. die Zeit des Verfalls der Kaisermacht, 5. die Zeit der Reformation, 6. die Zeit des dreißigjährigen Krieges, 7. die Zeit der Fürstenmacht, 8. die Zeit der Fremdherrschaft, 9. die Zeit des Ringens nach Einheit und Freiheit und 10. die Gegenwart. Sie behandeln nun aber nicht jede Periode sofort nach allen Beziehungen hin, sondern nehmen zuerst die leichter verständlichen Partien, die aber in ihrer Zusammengehörigkeit ein getreues Bild der betr. Zeit geben. Auf diese Weise gehen sie die Perioden im 4., 5. und 6. Schuljahre zweimal durch; im 7. Schuljahre wird das ganze Gebiet noch einmal wiederholungsweise durchgenommen und zwar aus Rücksicht auf die Schüler, die auf dieser Klassenstufe die Schule verlassen. Dem 8. Schuljahr ist die Herausarbeitung der sogenannten Längsschnitte, das heißt der Übersicht über die Entwicklung der einzelnen Kulturfaktoren, als Ziel gesetzt. Hieraus ergibt sich (nach Tecklenburg, Eingliederung u. s. w.) folgender allgemeiner Verteilungsplan:

4. Schuljahr.

1. Quartal: Aus der Zeit der Lehnsherrschaft.
   Aus der Zeit des Verfalls der Kaisermacht.
2. Quartal: Aus der Zeit des Heidentums.
3. Quartal: Aus der Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum.

---

*) Weigand und Tecklenburg, deutsche Geschichte für Schule und Haus. Ausgabe A für vielgliedrige Schulen. 6. Aufl. Preis geb. 1 M. Ausgabe B für wenig gegliederte Schulen. Preis 0,60 M. Hierzu die methodischen Werke: Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart, von Weigand; Preis 0,75 M. Die organische Eingliederung der Heimat und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte von Tecklenburg; Preis 1 M., worauf besonders hingewiesen wird, auf das letztgenannte Buch ist in dem vorliegenden Artikel öfter Bezug genommen.

4. Quartal: Einzelbilder aus den Perioden V, VI, VII, IX.

5. Schuljahr.
   1. Quartal: Aus den Perioden I und II.
   2. Quartal: Aus der Zeit der Lehnsherrschaft.
   3. Quartal: Aus den Perioden IV und V.
   4. Quartal: Aus Periode VI.

6. Schuljahr.
   1. Quartal: Periode VII.
   2. Quartal: Periode VIII.
   3. Quartal: Periode IX.
   4. Quartal: Periode X.

7. Schuljahr: Wiederholung des gesamten Pensums.

8. Schuljahr: Längs- und Querschnitte.

Diese Anordnung verdient alle Beachtung, da sie sowohl auf die geistige Entwicklung des Kindes, als auch auf das praktische Bedürfnis Rücksicht nimmt. Besonders wichtig ist die Herausarbeitung der Längsschnitte, da hierdurch die Gegenwart mit allen Zeitperioden in Verbindung gebracht und gezeigt wird, wie die gegenwärtigen Verhältnisse sich aus den früheren entwickelt haben. Durch eine derartig Behandlung muß das Verständnis für die jetzigen Zustände wesentlich gefördert werden, namentlich auch deshalb, weil hierbei immer auf die Heimat Bezug genommen werden kann. Und nun kann sich auch die Kraft der Geschichte zeigen, auf die das eingangs zitierte Wort Goethes hinweist. Bei dieser Behandlung wirkt die Belehrung zugleich anregend, das Wissen treibt zum Handeln und zum Entschluß, das von den Vätern Ererbte immer aufs neue zu erwerben, um es zu besitzen. In diese Verteilung der allgemeinen Geschichte gliedert sich nun auch stets das Stück der Heimat- und Stammesgeschichte ein, das entweder charakteristisch für den betreffenden Zeitraum ist oder sonst veranschaulichend und belebend auf die Reichsgeschichte einzuwirken imstande ist. Derartige Anknüpfungspunkte finden sich aus der Heimatgeschichte wohl für alle Perioden. Daß ein speziell-heimatlicher Bericht über ein geschichtliches Ereignis oder über eine Erscheinung des Kulturlebens vorhanden ist, in der glücklichen Lage wird man häufig nicht sein; da wird dann ein typischer Fall in die Heimat verlegt, d. h. es wird der allgemeine Verlauf einer Kulturerscheinung als ein besonderer der Heimat erzählt. So wird die Reichsgeschichte von der Heimatgeschichte durchtränkt, und beide erscheinen als ein Ganzes. Diese Stellung der

Heimatgeschichte ist die natürliche und durch psychologische Gründe zu rechtfertigen; jede andere Art der Verwendung derselben ist daher unpädagogisch. Zu verwerfen ist es also, wenn die Geschichte der Heimat mit der Geographie derselben derartig verquickt wird, daß bei Erwähnung einer bestimmten Örtlichkeit der Heimat auch die geschichtlichen Notizen über dieselbe gegeben werden, oder wenn sie als Abschluß der geographischen Behandlung der Heimat erscheint. Ebenso sinnlos ist es, die Heimatgeschichte als Vorstufe für den eigentlichen Geschichtsunterricht zu betrachten; wenn von einer Vorstufe überhaupt die Rede sein kann, so ist hierzu wohl am besten die Sage geeignet.

Was nun die unterrichtliche Behandlung des Geschichtsstoffes anlangt, so ist zunächst zu bemerken, daß der Geschichtsunterricht mit zu den schwierigsten Unterrichtsfächern gehört. Denn mit Vorerzählen, Abfragen und Nacherzählen ist es wahrlich nicht getan. Schon die Arbeit erfordert reifliche Überlegung seitens des Lehrers, daß er sich den Stoff über den Standpunkt seiner Klasse zurechtlegt und sich dabei fragt, wie der heimatliche Anschauungsstoff mit in die allgemeine Geschichte verwoben werden kann, vorausgesetzt, daß nicht etwa ein selbständiges Stück Heimatgeschichte oder ein Stück der Reichsgeschichte ohne jede heimatlichen Beziehungen zu behandeln ist, was ja durch die genaue Stoffverteilung bestimmt wird. Der Gang des Unterrichts wird sich nach den bekannten Stufen gestalten.

I. Anschauung: A. Vorbereitung (Analyse). B. Darbietung (Synthese).

II. Denken: A. Zusammenfassung (Assoziation). B. Begriffsherausbildung (System).

III. Anwenden: Üben (Methode).

Der Vorbereitung liegt es ob, im Schüler die apperzipierenden Vorstellungen aufzusuchen, zu ordnen, zu klären und das Interesse dem Neuen zuzuwenden; sie hat sich nach dem umzuschauen, was das Kind über den fraglichen Gegenstand schon weiß und es zu einer Aussprache darüber zu veranlassen. Bei der Darbietung ist zu überlegen, ob die Form der Erzählung gewählt werden kann, oder ob das Neue durch die Mitarbeit der Schüler im darstellenden Unterricht oder durch die Lektüre zu gewinnen ist. Die erste Arbeit wird am zweckmäßigsten da zur Verwendung kommen, wo es darauf ankommt, zu ergänzen, zu vertiefen oder zu illustrieren; die zweite besonders da,

wo es sich um kulturelle Zustände auf anschaulicher Grundlage handelt und die dritte, wo ein geeigneter Quellenbericht vorliegt. Die Erzählung und Schilderung muß in epischer Breite erfolgen, dabei hat der Dichter ebensogut wie der Historiker das Wort. Nach der Darbietung kommt die Zusammenfassung durch den Schüler; dieser soll zeigen, wie weit er das Vorgeführte verstanden hat. Ist das Neue durch den darstellenden Unterricht erarbeitet worden, so muß nach der Wiedergabe seitens des Schülers noch einmal die Zusammenfassung in einer guten sprachlichen Form durch den Lehrer geschehen. Darauf werden Vergleiche angestellt mit ähnlichen Zuständen oder Ereignissen, woraus sich dann das Begriffliche und Gesetzmäßige herausschält. Die gewonnenen Begriffe werden zusammengestellt und kurz erklärt! die allgemeinen Gesetze in kurzen Sätzen ausgesprochen, z. B. nach der Behandlung einer festen Stadt im Mittelalter: Eine feste Stadt war früher mit einer dicken Mauer umgeben, die mit Toren und Türmen versehen und vor der ein breiter Graben war; das ganze Stadtgebiet war von der Landwehr umgeben. Nun kommt die Übung und Anwendung; sie erfolgt in der Weise, daß z. B. eine bekannte Stadt nach ihrem Aussehen vor 500 Jahren geschildert wird, ferner werden die Stadttore gezeichnet, oder auf einem Bilde werden die behandelten Einzelheiten herausgesucht und dergleichen. Eine solche Behandlung der Geschichte, bei der nicht nur über die Gegenstände geredet, sondern alles anschaulich vorgeführt wird, die nicht „in ferne Weiten wallet", sondern stets das Nahe und Nächstliegende berücksichtigt, wird wahre Vaterlandsliebe, die ja ihre Wurzeln in der Heimatliebe hat, und rechtes Verständnis der Gegenwart zur Folge haben,

„Denn wer nun das Vergangene recht erkannt,
Wird auch das Gegenwärtige durchschauen;
Er wird getrost mit doppelt sichrer Hand
Am großen Bau der Zukunft bauen."

Mittelschullehrer H. Heine-Nordhausen.

16. Die Bedeutung des heimatlichen Erfahrungs- und Umgangskreises für den Geschichtsunterricht der Volksschule.

Die Methodik des Geschichtsunterrichts hat in der letzten Zeit erhebliche Fortschritte gemacht. Die Stoffauswahl wurde durch Aufnahme der

Materialien aus der Gesellschaftskunde, sowie umfangreicher Partie aus der Kulturgeschichte vermehrt; in der Stoffanordnung ist ma bemüht, sich durch einen naturgemäßen Aufbau den psychologischen Bedürfnissen der Kindesnatur möglichst anzupassen; endlich hat die methodische Bearbeitung selbst teils durch theoretische Abhandlungen, teils durch ausgearbeitete Präparationen eine bedeutende Förderung erfahren. Während aber diese Arbeiten vorwiegend die stoffliche Seite berücksichtigen, dürfe es von nicht geringem Interesse sein, auch den Boden, dem das neue geistige Leben eingepflanzt werden soll, zu untersuchen, um die natürlichen Wachstumsbedingungen, welche darin verborgen liegen, kennen zu lernen. Denn für die Unterrichtspraxis wird doch immer die erste Aufgabe darin bestehen, sich über die Apperzeptionsfähigkeit des bereits vorhandenen Vorstellungskreises, ohne dessen Kenntnis ein erfolgreicher Unterricht ja nicht denkbar ist, zu vergewissern.*)

Der Geschichtsunterricht dient dem obersten ethischen Erziehungsziel vornehmlich durch Pflege des sympathetischen Interesses, das später, wenn der Gesichtskreis des Kindes über den Rahmen des Individuellen hinaus erweitert, in das gesellschaftliche ausmünden soll. Daß er daneben auch die andern Klassen, besonders das spekulative und religiöse Interesse fördert, ergibt sich aus der Natur seiner Bildungsstoffe. Die Schwierigkeit des Geschichtsunterrichts besteht nun bekanntlich darin, daß seine Objekte der sinnlichen Anschauung nicht zugänglich gemacht, sondern nur auf phantasiemäßigem Wege aufgenommen werden können. Zu ihrer Darstellung sind wir also in den weitaus meisten Fällen auf die Wirkung des gesprochenen Wortes angewiesen. Mit seiner Unterstützung soll die Seele in ihrem Innern sich eine Welt erbauen, welche die historische Welt der Wirklichkeit mehr oder weniger getreu abbildet. Ein solcher Unterrichtserfolg setzt aber voraus, daß die an und für sich inhaltsleeren Worte „verstanden" werden, indem der Schüler „aus dem geistigen Vorrat, welchen er schon eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt."**) Die Tätigkeit des Wortes ist also lediglich eine vermittelnde; es vermag keineswegs neue Vorstellungen zu erzeugen,

*) Wir verlangen vom Lehrer, daß er den vorhandenen Gedankensatz der Kinder erforsche, damit er den Grund kennen lerne, auf dem er weiter zu bauen hat. Lange: Über Apperzeption.

**) Willmann: Herbarts pädagogische Schriften II, 541.

sondern nur „zur Reproduktion zahlreicher alter Anschauungen, die zu dem Gegenstand des Unterrichts in naher Beziehung stehen", anzuregen.*) Von dem Reichtum dieses, durch Erfahrung und Umgang bisher in der Seele geschaffenen Anschauungskreises wird es darum in erster Linie abhängen, wieweit die Konstruktion der geistigen Welt gelingen mag. Glücklicherweise ist im allgemeinen dieser Vorstellungskreis nicht so gering, als es wohl scheinen möchte, und wo sich bedeutende Lücken zeigen sollen, da müssen aus dem heimatlichen Anschauungskreis die nötigen Elemente gewonnen werden; denn in diesem Boden, auf dem das historische Interesse erwachsen ist, muß auch der Unterricht wurzeln, der dieses Interesse pflegen und fördern will. Daß aber der heimatliche Umgangskreis eine solche Hilfe zu leisten vermag, beruht zunächst darauf, daß wir es in der Geschichte in erster Linie mit Personen zu tun haben. Es handelt sich immer um Menschen, die wie wir menschlich dachten und fühlten und darum unserm Verständnis nahe stehen. In ihrem Hoffen und Dulden, Streben und Entsagen, in ihren Liebenswürdigkeiten und Torheiten finden wir uns teilweise wieder und sehen in ihrem Leben ein Stück des unsrigen dargestellt.**) Gilt dies schon im allgemeinen von den geschichtlichen Persönlichkeiten überhaupt, so noch mehr von den Gestalten der vaterländischen Geschichte. So befremdlich es auch auf den ersten Augenblick scheinen möchte, daß wir Menschen des fortgeschrittenen 19. Jahrhunderts uns mit Personen früherer Zeiten identifizieren könnten, so ist doch der Abstand zwischen ihrem Innenleben und dem unsrigen viel geringer, als der Zeitunterschied glauben läßt. „Es ist wohl ein langer Weg," bemerkt der Verfasser der Bilder aus der deutschen Vergangenheit, „der von dem riesigen Gefolge des Ariovist zu den Edelleuten Friedrichs des Großen führt und von den römischen Kohorten der Heruler zu dem Bundesarmeekorps der Bayern, und doch haben zweitausend Jahre unserer Geschichte in Tugenden und Schwächen, in Anlage und Charakter der Deutschen weit weniger geändert, als man wohl meint. Es rührt, und es stimmt heiter, wenn wir in der Urzeit genau denselben Herzschlag erkennen der noch uns die wechselnden Gedanken der Stunde regelt." Der Mensch bleibt immer Mensch, so oft auch die Szene auf der großen

*) Lange: Über Apperzeption 53.

**) „Das Anziehende der Geschichte liegt in der Sympathie mit Leiden und Freuden der historischen Personen." Herbart.

Bühne der Geschichte wechselt. Darin haben wir auch wohl den Grund zu suchen, warum das Geschichtliche unmittelbar interessiert; es ist das sympathische Interesse, welches hier tätig ist. — Und wie das Leben des Einzelnen, so dürfte auch das der Gesamtheit kaum so wesentlich verschieden von dem früherer Zeiten sein. Derselbe Entwicklungsgang, der von einer Höhe oft in bedeutende Tiefen führt, um dort wieder zu neuem Aufgang Ursache und Antrieb zu entwickeln, wiederholt sich. auch heute noch in dem Leben jeder größern und kleinern Gemeinschaft Dieselben sozialen Existenzbedingungen, die schon vor zweitausend Jahren galten, finden auch in unsern fortgeschrittenen Kulturverhältnissen ihre Anwendung. Insoweit darum die Heimat in ihren Verhältnissen das individuelle und soziale Leben der Vergangenheit abspiegelt, kann sie zur Veranschaulichung des Fremden und Entlegenen dienen; aus ihr müssen wir die Maße nehmen zur Beurteilung des Fernen, und zu ihr müssen wir immer wieder zurückkehren, um das Vergangene zu verdeutlichen und richtig würdigen zu lernen. Aus dem heimatlichen Lebenskreis gewinnen wir die apperzipierenden Vorstellungen für das geschichtliche Leben in der Vergangenheit.

Damit ist aber die Bedeutung der Heimat für den Geschichtsunterricht noch keineswegs erschöpft. Nicht bloß durch Analogie läßt sich von ihrem Boden aus das Vergangene verstehen, sondern es hat sich im heimatlichen Leben auch ein Stück Geschichte selbst erhalten.*) Alle großen weltbewegenden Ereignisse haben darin ihre Spuren hinterlassen, die natürlich um so deutlicher wahrzunehmen sind, je mehr sich ihre Entstehung der Gegenwart nähert. Diesen Spuren darf der Unterricht nur nachgehen, so findet er allenthalben eine Fülle der geschichtlichen Erinnerungen. Sie bilden gleichsam die Arme, mit denen die Vergangenheit in unsere Zeit hineinreicht. Da sie in den verschiedensten Formen in das Leben der einzelnen Familien hineinspielen, so gehören sie auch zu der Welt, aus der das Kind seine frühesten Eindrücke empfängt. Freilich wird die Unterstützung, welche die Heimat in diesem Stück dem Geschichtsunterricht zu leisten vermag, sehr verschieden sein, je nachdem eine Gegend mehr oder weniger im Brenn-

*) „Das Nahe, Gegenwärtige wird entweder zum stellvertretenden Bilde des Entlegenen, Vergangenen gemacht, indem es der umgestaltenden Phantasie überliefert wird, oder es dient als Wegweiser in die zeitliche Ferne, indem es zu seinem Ursprung verfolgt wird.“ Willmann, Pädagogische Vorträge.

punkt geschichtlicher Vorgänge lag oder der Herd einer bedeutenden Bewegung war. Aber so arm an historischen Erinnerungen ist kein Ort im deutschen Vaterlande, daß er nicht für die wichtigsten Tatsachen solche Zeugen aufzuweisen hätte. Und sollten dieselben auch nicht mehr zu wirken imstande sein, als das Interesse für das Geschichtliche wachzurufen, so ist immerhin etwas erreicht: das Fremde findet wenigstens ungehinderten Eingang. Wenn man sich aber der Mühe unterziehen will, den heimatlichen Interessenkreis seiner Schüler daraufhin zu untersuchen, so wird man oft erstaunen, welcher Reichtum an geschichtlichem Material, dem alles verwischenden Zeitgeiste Trotz bietend, auch noch in der modernen Gegenwart lebt. Suchen wir in allgemeinen Zügen festzustellen, wieweit das heimatliche Leben für unsere unterrichtliche Arbeit verwertet werden kann.

Der Geschichtsunterricht der Volksschule muß sich bekanntlich darauf beschränken, die Höhepunkte der Entwicklung, die Marksteine auf dem Wege der Geschichte, den Schülern vorzuführen. So entsteht eine Reihe von geschlossenen Geschichtseinheiten. Dieselben enthalten gleichsam ihren Mittelpunkt in historischen Persönlichkeiten, welche ihrer Zeit das Gepräge aufgedrückt haben. Es sind sämtlich Männer, welche deutsche Art und deutsches Wesen am treusten darstellen und durch die ganze Macht ihrer Persönlichkeit unserm Volke Wegweiser für große Zeitabschnitte geworden sind. Es darf darum nicht überraschen, daß sich die Erinnerung an sie im Volksbewußtsein erhalten hat. So hören auch die Kinder sie öfter erwähnen und vernehmen gelegentlich manchen Zug aus ihrem Leben und Wirken. Denn auch darin sind diese Persönlichkeiten groß, daß sie nicht bloß für das gereifte Verständnis ihre Bedeutung haben, sondern auch eine Fülle solcher Züge aufweisen, die das kindliche Gemüt ansprechen, und den großen Mann ihrer Auffassung und ihrem Verständnis naherücken. Diese Reihe zieht sich von Kaiser Karls Schulvisitation bis zu Friedrichs des Großen Unterredung mit der Berliner Schuljugend und Kaiser Wilhelms leutseligen Verkehr mit Kindern hin. So bildet sich allmählich ein historischer Umgangskreis, in dem das Kind vertraut ist, und dessen Gestalten immer mehr zu alten Bekannten und Freunden werden. Wir dürfen darum in unserm Geschichtsunterricht im allgemeinen bereits ein Interesse der Kinder für diese Träger unseres Volkstums voraussetzen. Da die erwähnten historischen Erzählungen oft mit den frühesten Jugenderinnerungen verschmelzen, so sind sie von lebhaften Gefühlen

begleitet und können deshalb Tore für das tiefere geschichtliche Interesse werden. Und wie von historischen Personen, so hat sich auch die Kunde von großen Ereignissen, welche tief in das Schicksal der Völker hineingriffen, im Bewußtsein der Nachwelt erhalten. Die Erwachsenen unter uns wissen sich gewiß noch zu erinnern, mit welcher Lebhaftigkeit ihnen die Großeltern von den Stürmen der Napoleonischen Zeit und den glorreichen Taten der Befreiungskriege erzählten. Wird nicht die eigenartige Wärme unseres Gefühls, mit der wir uns immer wieder gern in jene Zeit versenken, in diesen Jugendeindrücken wurzeln? Für die jetzige schulpflichtige Generation wird die Geschichte der drei letzten nationalen Kriege dieselbe Bedeutung haben. Nicht nur, daß die Großtaten jener Jahre in Erz und Stein verewigt sind, in Liedern und Schriften fortleben und in Gedenk- und Festfeiern immer wieder ins Gedächtnis zurückgerufen werden, sondern wir dürfen bei ihrer Darstellung besonders darauf rechnen, daß unsere Kinder die erste Kunde davon aus dem Munde derer hörten, die sie verwirklichen halfen. Die Helden dieser Tage sind ihre Väter oder Anverwandten. Wir wissen, welche Bedeutung das für ein Kind hat, was der Vater ihm aus seinen eigenen Erlebnissen erzählt; wir würdigen aber besonders die Plastik solcher Darstellung, wie sie eben nur die Unmittelbarkeit der Anschauung ihren Stoffen zu leihen weiß. Aus diesen Erzählungen weht der Odem der Geschichte, und der greift immer ans Herz. Der Knabe ist darum selbst dabei, wenn der Vater ihm von den Szenen beim Eintreffen der Kriegserklärung, vom Ausmarsch, von seiner Anteilnahme an Kämpfen, von seinen Erlebnissen in Feindesland berichtet. Er erfaßt alles um so deutlicher, weil dem Erzähler sich das großartige Schauspiel unter dem Einzelbild des unmittelbar in seiner Umgebung Geschehenen darstellt; so kann das Kindesgemüt im einzelnen die Bedeutung des Ganzen fassen und verstehen lernen.

Eine lebhafte Anregung erfährt das geschichtliche Interesse ferner durch *historische Bilder*, denen wir im Unterricht ebenfalls Berücksichtigung schenken dürfen. Wie häufig mag gerade durch ein Bild die Phantasie angeregt und genährt worden sein. Die Bilder, welche die Wohnstube des Elternhauses schmücken, sind dem Knaben wohl bekannt. In seiner Wißbegierde ist er gewiß oft auf einen Stuhl geklettert, um sie in der Nähe genauer betrachten zu können. Ihre Einzelheiten hat er durch häufige Beobachtung seinem Gedächtnis so genau eingeprägt, daß er noch im spätern Alter sich ihrer deutlich erinnern kann. Mag

er auch manche derselben in seinem kindlichen Sinn gedeutet und erklärt haben, so hebt das ihre große Bedeutung nicht auf. Sie hoben den Blick des Knaben zum erstenmal über den engen Rahmen der kleinen Welt, in der er bisher lebte, hinaus, sie brachten ihm die erste Kunde von der Vergangenheit. Wir können uns diese Hilfe des historischen Interesses um so uneingeschränkter zu nutze machen, weil solche Bilder heutzutage selbst in der Hütte des ärmsten Mannes zu finden sind; denken wir beispielsweise nur an die Porträts unserer drei Kaiser nebst ihren großen Dienern, sowie auch wohl an die der Königin Luise, Friedrichs des Großen oder des großen Kurfürsten. In wenigen evangelischen Häusern dürfte ein reformationsgeschichtliches Bild fehlen. Um an einem Beispiel die Wichtigkeit dieses Anschauungsmaterials zu illustrieren, sei auf die bekannte Wiedergabe des Lutherdenkmals in Worms verwiesen. Es stellt uns die ganze gewaltige Geistesbewegung des sechzehnten Jahrhunderts in ihren wichtigsten Trägern vor Augen. Um den großen Reformator, als den natürlichen Mittelpunkt, gruppieren sich die vier Vorläufer, um anzudeuten, daß der Glaubensfunke in allen Stationen bereits gezündet hatte, bis er endlich in Wittenberg zu kraftvoller Flamme emporloderte. Die Rundbilder des Sockels zeigen Hutten, den Helden des Geistes, und Sickingen, den Mann des Schwertes. Die Reformation war also die Sache des ganzen Volkes, das sie in allen seinen Schichten durchdrang. Im weitern Kreise aber stehen die treuen Genossen Luthers, die in schweren Tagen ihre ganze Kraft dem großen Gotteswerk liehen. Im Vordergrund erblicken wir die beiden mutigen Vorkämpfer der Reformation: den ernsten, würdigen Kurfürsten von Sachsen und den raschen, entschlossenen Landgrafen von Hessen, beide trefflich charakterisiert in ihrer Haltung. Zwischen diesen Figuren sitzen auf niedrigen Postamenten die Typen der drei deutschen Städte. an deren Namen sich die Erinnerung der größten Taten jener Zeit knüpft: das protestierende Speier, das bekennende Augsburg und das gedemütigte Magdeburg. Das Schicksal dieser letzteren Stadt führt uns bereits in den 30jährigen Krieg und knüpft die Reformation an diesen Weltbrand, um uns daran zu erinnern, wie ein Werk von oben durch menschliche Leidenschaft zuletzt zu wildem Kampf und Blutvergießen mißbraucht werden kann. — Für die Kriegsgeschichte können manche Schlachtenbilder mit Glück verwertet werden, besonders diejenigen, welche einen bedeutungsvollen Augenblick anschaulich wiedergeben. Es sei hier nur an die Erstürmung der Düppeler Schanzen, den Übergang nach

Alsen, die Schlacht bei Königgrätz, den Abend der Schlacht bei Gravelotte, Kaiser Wilhelms Begegnung mit Napoleon oder den Einzug der Deutschen in Paris erinnert. Zwei Hilfsmittel sind aber besonders an dieser Stelle erwähnenswert: die historischen Bilder in illustrierten Zeitschriften und diejenigen des Kaiserswerther Kalenders. Ein „illustriertes Sonntagsblatt" fehlt heute doch fast in keiner Familie, und der Kalender des Diakonissenhauses in Kaiserswerth ist wenigstens in den Kreisen unserer evangelischen Landbevölkerung ein trauter Freund geworden, welcher die langen Winterabende mit seinem vortrefflichen Inhalt auszufüllen versteht. Seine schönen Holzschnitte stellen nicht selten ein kleines historisches Bilderbuch dar, und können darum mit Vorteil in der Geschichtsstunde Verwendung finden. Wie die historischen Bilder des Lesebuches endlich zu verwerten sind, ist von Leite in einem trefflichen Aufsatz des 12. Heftes im vorigen Jahrgang des Evang. Schulblattes nachgewiesen worden.

Neben den mündlichen Überlieferungen leben im Volke auch historische Volks- und volkstümliche Lieder fort, die, weil sie eben Gemeingut geworden, auch den Kindern des Volkes bekannt sind. Manche von ihnen erfahren auch durch die unterrichtliche Behandlung eine weitere Verbreitung; denn indem ältere Geschwister sie zu Hause memorieren, lernen die jüngeren sie kennen. Ebenso sorgt das Lesebuch, das der wißbegierige Knabe schon in den ersten Wochen zum größten Teil durchgelesen hat, dafür, daß die Kinderwelt sie schätzen und lieben lernt. Gerade diese Stoffe bewähren ihre alte Anziehungskraft und werden immer wieder gern von neuem gehört und gelesen. Ihr Vorzug besteht in der naiven drastischen Art, wie sie die geschichtlichen Ereignisse darzustellen pflegen. Dazu schildern sie mit unübertrefflicher Anschaulichkeit, ohne doch die Phantasie des Hörers durch allzusehr ins Einzelne gehende Ausmalung der Nebenumstände einzuengen. Sie erzählen den Vorgang so, wie ihn jemand wiedergeben würde, der Augenzeuge desselben gewesen ist. Da nun der Stoff dieser Gedichte in den meisten Fällen den Kindern früher bekannt wird, als sie im Geschichtsunterricht davon hören, so hat er durch die erwähnten Vorzüge der Darstellung bereits das Interesse für sich gewonnen und der spätern rein sachlichen Darbietung geebnete Wege gebahnt. Wir dürfen deshalb derartige Gedichte auch als Apperzeptionshilfen für den Geschichtsunterricht betrachten. Zu ihrer Würdigung diene eine kurze Betrachtung des Uhland'schen Gedichtes: „Schwäbische Kunde," welches, wie Rusch

in seiner Methodik des Geschichtsunterrichts darlegt, in anschaulichster Weise eine charakteristische Szene eines Kreuzzuges vorführt und damit ein Verständnis für manche Seiten dieser Kulturbewegung anbahnt. Wir folgen den Ausführungen des genannten Verfassers. Zunächst berichtet das Gedicht von den Schwierigkeiten des Weges durch fremde, unbekannte Länder. Werden ihre Bewohner dem Kreuzheer gastlich entgegenkommen? Und selbst, wenn das, werden die vorangegangenen Massen den nachfolgenden nicht bald ausgezehrte und erschöpfte Wirte lassen? Dazu die Schwierigkeiten, bei den mangelhaften Verkehrsmitteln dazumal ein großes Heer, ohne es in ohnmächtige Teile zu zersplittern, genügend zu versorgen, besonders, wenn der Zug durch Wüsten und von Menschen gemiedene Strecken führte, über wüste Gebirge ohne Nahrung für die ungeheure Menge Menschen und Tiere, ohne Schatten in glühender Sonnenhitze, ohne Quell bei brennendem Durst, und wenn diesen Beschwerden Nordländer ausgesetzt waren, welche des Klimas ungewohnt, dazu mit schwerem Eisengewand gerüstet waren ꝛc. Weiter werden diese mannhaften Recken trefflich gezeichnet: riesige Gestalten von ungewöhnlicher Kraft, wohlgeübt in allen Künsten des Krieges, von unbezwinglicher Tapferkeit und unerschütterlichem Mute, der sowohl auf ihrer körperlichen Überlegenheit und Waffenfertigkeit beruhte, als auch auf ihrer Ruhe und Geistesgegenwart, welche die Gefahr nicht überschätzt, immer Herr der Lage bleibt und zur rechten Zeit mit Nachdruck sich Anerkennung verschafft. Dabei sind sie männlich stolz, frei von aller Menschenfurcht, aber auch wiederum schlicht, einfach, bieder und mit einem Gemüt ausgerüstet, das in dem rauhen Leben des Krieges noch zarter Regungen fähig geblieben ist. — Nicht minder treffend werden die Türken charakterisiert. Sie lauern im Hinterhalt, brechen plötzlich stürmisch hervor, greifen ohne alle Disziplin in ungeordneten Massen an, umschwärmen den Feind, suchen ihm aus der Ferne beizukommen, stürzen, wenn er weicht, mit krummen Säbeln auf ihn los, stieben, wenn er stand hält, im Nu in alle Winde auseinander, um im nächsten Augenblick ihre Angriffe zu erneuern. Wir teilen des Verfassers Ansicht: „Wie ganz anders wird der Schüler die Geschichte der Kreuzzüge erfassen und sich in ihre Zeit hineinleben, wenn er durch ein solches Gedicht in sie eingeführt wird.“ Vielleicht verdanken auch wir Erwachsene diesen historischen Gedichten eine lebendigere Auffassung mancher geschichtlicher Vorgänge als sie einfache Beschreibungen zu erzeugen vermögen. — Im Anschluß hieran sei aber noch besonders auf

eine vortreffliche Apperzeptionsquelle, die leider zu wenig gewürdigt zu werden scheint, hingewiesen, auf die historischen Kinderreime. Von ihnen urteilt ein bedeutender Kenner unsrer Geschichte: „die deutschen Kinderreime enthalten Zeugnisse genug dafür, daß auch die Kinderwelt die Schicksale und Taten des deutschen Volkes mit Aufmerksamkeit begleitet hat, und, wo sie von denselben dazu angeregt worden ist, in dichterischen Schöpfungen nach ihrer Art verherrlicht hat. Wer je in politisch erregten Zeiten die Kinderwelt beobachtet hat, der wird wissen, wie zahlreich politische Kinderreime entweder in der Form von Neuschöpfungen oder in der von Umdichtungen auftauchen, wie die Kinder gar bald in allerlei Reimsprüchen die politischen Ansichten und Gesinnungen weiter trugen, die sie von ihren Vätern vertreten hörten.“*) Leider sind die meisten dieser Kinderreime aus früherer Zeit verloren gegangen, indem sie“, „bald wieder mit dem Ereignis, dem sie galten, auch aus dem Gedächtnis der Kinderwelt entschwanden.“ Erst in neuerer Zeit ist man bemüht, sie zu sammeln und aufzuzeichnen. Solche Sammlungen, die wir den begeisterten Freunden unsers deutschen Volkstums, einem Simrock, Rochholz und andern verdanken, bieten für unsern Geschichtsunterricht häufig eine interessante Fundgrube geschichtlichen Materials. „Man könnte sie“, bemerkt Albert Richter, „ein Kompendium der Kinder-Weltgeschichte oder richtiger eine Kinder-Nationalgeschichte nennen.“ Es dürfte von Interesse sein, einige der wichtigsten anzuführen.

Der älteste historische Kinderreim scheint der westfälische zu sein:

Hiärmen, sla diärmen,
sla pipen, sla drummen!
de Kaiser well kummen
met stangen und prangen,
well Hiärmen ophangen.

Wir brauchen uns hier nicht in den gelehrten Streit über den eigentlichen Gegenstand und die Wandlungen, welche mit dem Worte „Hiärmen“ vorgegangen sind, näher einzulassen. Ob unter diesem „Hiärmen“ ursprünglich die Irminsäule, das Stammesheiligtum der Westfalen, zu verstehen sei, oder nach Grimm Odin oder nach Simrock Tor, kann uns gleichgültig sein. Wir haben es mit der Tatsache zu tun, daß das Wort in seinem jetzigen Ausdruck auf Armin, den Sieger in der Varus-Schlacht hinweist, und es ist gewiß, daß jedes westfälische Kind,

*) Albert Richter, „Über deutsche Kinderreime.“

welches diesen Spruch kennt, auch sich für seinen „Hiärmen" interessieren wird, um so mehr, weil ihn der Kaiser ohne weiteres aufhängen will. Es braucht nicht ausgeführt zu werden, wie leicht sich an diesen launigen Zug der historische Ernst anknüpfen läßt.

Weit bekannt ist der Spruch aus dem 16. Jahrhundert:

„Bet', Kinder, bet',
Morgen kommt der Schwed',
Morgen kommt der Oxenstern,
Der wird dich, Kindlein, beten lern'."

Ursprünglich gedichtet, um unartige Kinder einzuschüchtern, kann er uns Veranlassung geben, die dritte Periode des 30jährigen Krieges zwanglos anzulehnen.

Zu demselben Zwecke diene:

„Der Schwed' ist gekommen,
Hat alles weggenommen,
Hat d' Fenster neing'schlagen,
Hat's Blei weggetragen,
Hat Kugeln draus gegossen
Und den armen Bure totg'schossen."

„Dieser schlichte Reim", bemerkt Albert Richter, „bietet in dem Bauern, welcher mit dem aus dem Fenster seines eigenen trauten Heimes genommenen Blei erschossen wird, ein Bild von so ergreifender Wirkung, daß die wortreichsten Schilderungen menschlichen Elends aus jener trübsten Zeit Deutschlands dagegen matt erscheinen müssen."

Aus dem 18. Jahrhundert stammt der bekannte Spottreim auf die Roßbacher Schlacht:

„Und wenn der große Friedrich kommt ꝛc."

Enthält er nicht auch für uns Erwachsene ein Stückchen Geschichte, indem er uns die Stimmung offenbart, mit der man in Deutschland Friedrichs Kriege begleitete?

Zahlreich sind die Kinderreime aus der Franzosenzeit. Es seien nur folgende erwähnt:

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,
Wo sind die Franzosen geblieben?
Zu Moskau in dem tiefen Schnee,
Da riefen sie alle, o weh, o weh,
Wer hilft uns aus dem tiefen Schnee?

Ferner:

Eins, zwei, drei ꝛc. bis zwanzig,
Die Franzosen zogen nach Danzig,

Danzig fing an zu brennen,
Die Franzosen mußten rennen.
Ohne Strümpf und ohne Schuh
Rannten sie dem Rheine zu.

Hier ist sonderbarerweise Danzig mit Moskau verwechselt. Der Schluß enthält eine ironische Anspielung auf die ehemaligen Sanskulottes.

Der Sturz des großen Korsen begeisterte die Kinderwelt zu folgendem Erguß:

Bonapart ist nicht mehr stolz,
Handelt jetzt mit Schwefelholz.

Hierzu sei bemerkt, daß Flugblätter, welche zu jener Zeit entstanden, den gestürzten Tyrannen noch weniger schmeichelhafte Metamorphosen durchmachen ließen. Die Kinderreime atmen eben den Geist ihrer Zeit.

Natürlich nehmen unsere Kinderreime von dem Jahre 1856 mit seiner tief ins Volksleben eingreifenden Erregung der Gemüter ausführlich Notiz. Nach altem Muster sangen nach 1866 die Kinder in Süddeutschland:

Leise, Kindlein, leise!
Sonst kommt der böse Preuße,
Sonst kommt der Vogel von Falkenstein,
Jagt euch dem Manteuffel in den Rachen hinein,
Der Bismarck kommt dahinter
Und frißt die großen Kinder.

Noch deutlicher kennzeichnet die Stimmung der Reim:

Laßt uns alle fröhlich sein,
Kocht 'nen Topf voll Preußen,
Steckt ein Stückchen Bismarck 'nein,
Wir wollens schon verspeisen.

Wer sich der Mühe unterziehen will, die Jugend bei ihrem Spiel in recht unauffälliger Weise zu belauschen, der dürfte in den Hunderten von Abzählreimen, die sich immer wieder auf die nächsten Generationen vererben, auch gewiß manchen historischen Kinderreim finden, welcher der Anknüpfungspunkte für den Unterricht genug enthält. Hier liegt noch manch Goldkörnlein verborgen, das der Hebung harrt.

Sehr ergiebig erweisen sich ebenfalls Volkssprichwörter und volkstümliche Redensarten und Ausdrücke, welche einem historischen Ereignis ihren Ursprung verdanken oder einen kulturgeschichtlichen Hintergrund haben. Allbekannt sind Redensarten wie die: „Etwas

auf die lange Bank schieben," „einem den roten Hahn aufs Dach setzen," „einem aufs Dach steigen," „einem über die Schwelle treten." Warum bezeichnen wir unser Heim durch die Ausdrücke: „Haus und Herd;" weshalb sagt man: „unter jemandes Dach wohnen;" warum redet man vom „blanken Boden" und von „nackten Wänden"? Alle diese Ausdrücke gehen auf das altdeutsche Haus und seine Einrichtung zurück. Das Dach des germanischen Hauses senkte sich tief herab, so daß ein Besteigen desselben von außen ohne besondere Anstrengung möglich war. Mitten auf dem Dache, gerade über dem Herd, dem Zentrum des Hauses, befand sich ein Loch, das sogenannte „Windauge", durch welches der aufsteigende Rauch seinen Abzug fand. Am Herd, der gemütlichsten Stelle des nach unsern Begriffen keineswegs wohnlichen Raumes war darum der Ehrenplatz. Hier saßen die Eltern und Gäste; hier lagen auch die angenehmsten Schlafstellen. Wer also an dem Hausherrn oder einem Familienmitgliede einen Racheakt verüben wollte, brauchte nur des Nachts das Dach zu ersteigen und durch das Windauge gewichtige Steine herunterzuwerfen. Er beschädigte gewiß einen der Angehörigen oder Gäste auf empfindliche Weise.*) Indem wir so auch die andern Redensarten erklären, entsteht Zug für Zug das altgermanische Haus und sein Leben vor unserm geistigen Auge. Gewiß ließe sich auf diesem Wege an Allbekanntes noch manche interessante Schilderung anschließen; leider gestattet der Raum nicht, näher darauf einzugehen.

Aber nicht bloß in solchen Überlieferungen, sondern auch in den sogenannten historischen Denkmälern haben sich Zeugen der geschichtlichen Vergangenheit bis in unsere Zeit hinein erhalten, wenn auch leider viele von ihnen dem modernen Geschmack bereits zum Opfer gefallen sind. Keine Gegend ist, wie schon oben erwähnt, so arm, daß sie nicht solche geschichtliche Zeugen aufzuweisen hätte. Es sind zunächst alte Gebäude: Schlösser, Burgen oder deren Ruinen, in den Städten mit einer großen geschichtlichen Vergangenheit die alter Patrizierhäuser, ehrwürdige Dome und Kapellen, alte Festungswerke, Überreste von Schanzen und Gräben, alte Türme, Tore und Brücken, ferner Klöster und andere Niederlassungen; im tiefen Waldesdickicht eine Schlucht, Moräste und Sümpfe, wo die Bewohner früher mit der in der Eile geborgenen Habe vor den Feinden Sicherheit suchten, auch alte Bäume,

*) J. Lippert: Deutsche Sittengeschichte I. Teil.

welche im Leben der Urahnen eine große Rolle spielten (Geding- und Femlinden), wie in neuester Zeit die Sedan-, Friedens- und Bismarck-Eichen, sowie Gedenksteine, Denkmäler und -Tafeln. Dahin gehören endlich auch die alten Römerstraßen, sowie die stellenweise aufgefundenen Römerlager. Oft reizt schon der fremde, dem modernen Ohr seltsam klingende Name zum Nachdenken. In manchen Städten Niederdeutschlands gibt es eine Beguinengasse, Teile des Walles heißen noch „auf der Schanz", im Walde kennt man ein „Schweden", oder „Franzosenlager", am Rheinwerft heißt noch eine Stelle „am Zell", im Felde liegt der „Galgenberg", oder eine Flur führt den Namen „am Gericht" ꝛc. In einigen niederrheinischen Orten gibt es ein „Kasteel", die plattdeutsche Bezeichnung für „Kastell"; der Volksmund weiß noch heute davon zu erzählen, wie Spanier, Holländer und Franzosen dort blutig miteinander gerungen haben. Diese Vorgänge aus der engern Orts- und Heimatsgeschichte leiten zu der allgemeinen über.*) Manche Großstadt bewahrt noch in ihren alten Stadtteilen ein Bild aus früherer Zeit; ja stellenweise hat sich ein ganzer Ort im alten Stil erhalten, wie in Süddeutschland Rothenburg und am Niederrhein das Städtchen Zons; sie vermögen unsern Schülern in anschaulichster Weise zu zeigen, wie eine Stadt im Mittelalter aussah.

Vielleicht noch wichtiger aber, als selbst durch diesen Beitrag, ist die Bedeutung des heimatlichen Anschauungskreises, soweit er in den Dienst des „rein darstellenden Unterrichts" tritt. Der darstellende Unterricht sieht bekanntlich seine Aufgabe darin, das Entfernte und Entlegene wie ein im wirklichen Erfahrungskreis Liegendes darzustellen, so daß das Kind wirklich zu sehen glaubt, wie es nur in seinem Innern einen derartigen Vorgang auf phantasiemäßigem Wege erlebt, wie er sich beim leiblichen Sehen in der Seele abspielt. Die so gewonnene Erfahrung läßt den Eindruck entstehen, als habe sich der Erfahrungskreis erweitert; sie kann darum für den weitern synthetischen Unterricht ebenso verwendet werden, wie die wirkliche Erfahrung. Harbart, von dem der Begriff des rein darstellenden Unterrichts stammt, äußert sich darüber folgendermaßen:

„Über den Kreis von Erfahrung und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinaustragen; — oder vielmehr, in das Licht,

*) „Man müßte die jugendliche Einbildungskraft schlecht kennen, wenn man ihr nicht Stärke zu einem Auffluge von einem, wenn schon geringfügigen, Gegenwärtigen in die Weite zutrauen wollte."

das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maße nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann überhaupt alles dasjenige „bloß darstellend" versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. — Es gibt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. — Gradweise wird die Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreis des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. — Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube."*)

In diesen Ausführungen sind auch die Grenzbestimmungen für die Anwendbarkeit des darstellenden Unterrichts gegeben. Nur soweit darf er gehen, als er den Eindruck der sinnlichen Wahrnehmung noch glaubhaft machen kann. Untersuchen wir nun daraufhin unsern heimatlichen Anschauungskreis. Daß er auch noch in seinen heutigen Lebensverhältnissen stellvertretende Bilder für das Fremde und Entlegene zu bieten vermag, ist oben kurz angedeutet. Hier seien dafür einige Beispiele gegeben. Wir wollen vielleicht dem Kinde der Großstadt den Eindruck von einer altdeutschen Niederlassung vermitteln. Wenn auch nach dem Urteil eines erfahrenen Kenners unserer Kulturgeschichte manche Arbeiterwohnung heutzutage mehr Luxus und Bequemlichkeit aufzuweisen hat, als die Burg manches Fürsten im Mittelalter, so wissen wir auch andrerseits, daß der Bauer in manchen Gegenden unsers Vaterlandes sein Gehöft fast genau so baut, wie seine Vorfahren vor tausend Jahren. Ein derartiger alter Hof in der Nähe eines Waldes oder Busches gelegen, eignet sich darum für unsere Veranschaulichung. Wir machen unsere Kinder auf seine einsame Lage, seinen eigenartigen Bau, das Leben und die Beschäftigung seiner Bewohner aufmerksam. In solchen alten Bauernhöfen brennt stellenweise noch das Feuer auf offenem gemauerten Herd, worüber in einem großen eisernen Topf, der manchmal an einem sägeartigen Träger hängt, das Essen gekocht wird. Wie in alten Tagen zieht der Rauch durch einen weiten, unmittelbar über dem Feuer gerade in die Höhe führenden Rauchfang ab. In der Stube, in der man durch den gedielten Flur tritt, steht noch am gastlichen Ofen der primitive Holzsessel und an der Wand die lange Bank, das älteste deutsche Möbel. Auf dem Hofe treffen wir den Schöpfbrunnen, der in seinen Grundformen sehr an

*) Willmann, Herbarts pädagogische Schriften I, 416.

den alten germanischen erinnert. Noch heute bedienen sich die Hausgenossen häufig einer gemeinsamen Schüssel bei der Mahlzeit und trinken aus einem Glas, das von Mund zu Mund geht, und die Knochen wirft man in manchen Gegenden auch heute noch unter den Tisch, wie vor 2000 Jahren. Eigentümer und Gesinde bilden eine Familie, der Bauer ist der Herr, die Bäuerin die Frau, d. h. die Herrin. Noch trägt man bei der Arbeit blau-leinene Kleider, teilweise noch selbstgesponnen und selbstgewebt, wie wir es schon aus den Tagen Karls des Großen hören. Auf Grund solcher Anschauungen wird es dem Kind leichter werden, sich in derartige Lebensverhältnisse hineinzuversetzen, zu abstrahieren, was neu hinzukommt, hinzuzufügen, was noch fehlt. — Ebenso machen wir den Boden der Heimat dienstbar, wenn es sich um die Veranschaulichung kriegsgeschichtlicher Ereignisse handelt. Da vertritt eine Anhöhe einen Gebirgszug, über den wir Soldaten rücken lassen; ein Hügel stellt ihnen die unübersteiglichsten Schwierigkeiten in den Weg; ein Bach wird zu einem Fluß und hemmt ihren Zug. Die Verhältnisse ihres Heimatsortes werden typisch für die Vorgänge bei Belagerungen, Stürmen, Straßenkämpfen und Eroberungen feindlicher Städte. So machten wir es in unserer Jugend ja selbst. Es war die heimatliche Flur, über die einmal die alten Römer, dann die Hunnen, Ungarn, Franzosen ꝛc. zogen. Armin kämpfte im Hinterwalde oder in Ermangelung eines solchen gar in einem nahen Busch; ein Teich war der Schauplatz aller Seegefechte, und auf dem Marktplatz des Heimatsortes fand die Belehnung Friedrichs I. statt.

Äußerst vorteilhaft aber lassen sich für das Verständnis kriegsgeschichtlicher Vorgänge die Erlebnisse der Knaben bei einem Manöver benutzen. In solchen Tagen sind die Knaben ganz bei der Sache; sie schleichen mit den Patrouillen durch den Busch, lauern mit den Jägern im Hinterhalt und lagern mit am Wachtfeuer des Biwaks. Ihrem Mitwirken ist es nicht zum wenigsten zuzuschreiben, daß ein Sturm gelang oder ein Gefecht gewonnen ward. Und mit welcher Begeisterung wissen sie von allen Taten, gelungenen und mißlungenen Angriffen ꝛc. zu erzählen. Machen wir uns dieses Interesse sorgsam zu nutze! Es wird leicht sein, an die Stelle moderner Soldaten Blüchers und Zietens Husaren, ja selbst die Panzerreiter Gustav Adolfs oder die frommen Landsknechte Frundsbergs zu setzen. — Bei der Geschichte der Hunnen erinnern wir an unsere Zigeuner; es bietet sich da ungesucht eine Reihe bemerkenswerter Vergleichungspunkte: das Äußere, Fremdartige der Er-

scheinung, das manche Züge mit den Hunnen gemein hat, das nomadisierende ungebundene Leben, ferner, daß Frauen und Kinder in Karren hausen, der Männer und Knaben Heimat aber der Rücken ihres Pferdes ist. Ein Turnier versinnbildlichen wir durch Verknüpfung zutreffender Vorgänge bei einem großen Rennen, einem Turner- und Kriegerfest. Um die Kinder die religiöse Begeisterung der Kreuzheere verstehen zu lassen, machen wir sie auf verwandte Erscheinungen aufmerksam, etwa auf die großen Wallfahrten, wie man sie am Niederrhein alljährlich aus dem rechtsrheinischen Teil nach Kevalaer ziehen sehen kann. Ferner verabsäumen wir auch nicht, die Kenntnis der Kinder von alten abergläubischen Sitten und Gebräuchen für unsern Unterricht uns dienstbar zu machen.

„Die Hünengräber und heidnischen Opferstätten der Heimat, zu denen die Kinderschar mit dem Lehrer wandert, die zahlreichen Sagen von Stromnixen und Wassermännern, von Otterkönigen, Zwergen und sonstigen Berggeistern, von denen die Kleinen so viel und so lebhaft zu erzählen wissen, vermögen sie in die altheidnische Zeit zu versetzen, da unsere Vorfahren dem Wotan oder Swantewitt dienten."

Wir halten endlich Umschau in dem Kreis des wirtschaftlichen und sozialen Lebens, der sich dem Blick des Kindes erschließt, und ziehen alle Einrichtungen und Veranstaltungen, deren Bedeutung und Wert sie verstehen, in den Rahmen unsers Unterrichts, sowie wir auch Äußerungen politischen Lebens, die sie zu sehen Gelegenheit hatten, wie große Volksversammlungen, Wahlen, Einzug und Aufenthalt eines Fürsten in einer Stadt ꝛc. vorteilhaft zum Verständnis ähnlicher Vorgänge benutzen. Darauf weist auch Pestalozzi hin, wenn er sagt:

„In der Kirche findet das Kind die ersten Spuren der kirchlichen Verhältnisse, in des Vogts und Amtmanns Haus, in des Edelmanns Schloß sieht es die Anfänge der bürgerlichen Ordnung, in der Dorfwacht die ersten Spuren der militärischen Gewalt."*)

Freilich wird es auch für den Reichtum dieser Anschauungen sehr wesentlich sein, in welcher Gegend und in welcher Lebensstellung unsere Kinder aufwachsen, „denn neben dem Familienleben ist es auch der Charakter der heimatlichen Natur und vor allem des sozialen Bodens, auf dem sie groß wurden, welcher manche Eigentümlichkeiten des kind-

*) Bei dieser Verdeutlichung muß man aber stets darauf achten, daß man nicht „die Unterschiede zwischen dem Jetzt und Ehemals, dem Hier und Dort, wodurch Verwechslungen aller Art herbeigeführt werden und die scharfe Auffassung kultur-historischer Dinge leidet, allzusehr verwische". Willmann, Pädagogische Vorträge.

lichen Vorstellungs- und Gefühlslebens bedingt." Doch ist der Unterschied zwischen Stadt und Land im allgemeinen nicht so groß, als man wohl annehmen möchte; denn wenn sich auch der Jugend unserer modernen Großstädte eine Fülle der mannigfaltigsten Lebensbetätigungen und Lebensäußerungen tagtäglich aufdrängt, so verführt doch gerade der rasche Wechsel und die Flut der Lebenserscheinungen zu rein äußerlicher, oberflächlicher Apperzeption, ja es liegt die Gefahr nahe, daß unter dieser Hochflut der Sinneseindrücke die Spannkraft erlahmt und die Energie zum sammelnden Verweilen und vertiefenden Eingehen in die Sache selbst verloren geht. Der enger begrenzte Horizont des stillen Landlebens erzieht in der Regel zu einer viel sorgsameren Aneignung, die noch dadurch begünstigt wird, daß die Klarheit und Durchsichtigkeit aller Lebensverhältnisse dem Kinde gestatten, schon frühzeitig einen Einblick in das innere Leben eines sozialen Organismus zu tun.

Es versteht sich von selbst, daß die Aufgabe, diese Vorstellungen aus dem heimatlichen Lebenskreise für die unterrichtliche Verwertung zu sammeln, teilweise auch zu berichtigen und zu vertiefen, unmöglich einem Anschauungskursus, der sich auf zwei oder drei Jahre beschränkt, zufallen kann. Es wäre schon allein aus dem Grunde unstatthaft, weil für die meisten diese Anschauungen — man denke beispielsweise nur an die staatlichen, sozialen und kirchlichen Einrichtungen — ein Verständnis in dieser Zeit nicht vorausgesetzt werden kann. Der Geschichtsunterricht hat vielmehr die Bearbeitung, Bereicherung und Vertiefung seines apperzipierenden Grundkapitals, daß in und an dem heimatlichen Leben gewonnen wird, als beständige Vorarbeit aufzunehmen, damit er sich bei seinen Darbietungen stets bewußt sei, ob seine Vorstellungen auf einem sicheren Fundamente ruhen und an das wirklich Erlebte und Erfahrene sich anschließen. Dann wird der Unterricht „dem Schüler zur vollsten Kraftentbindung und -Entfaltung verhelfen, die durch den Unterricht ihm auferlegte Last umsetzen und ihn auch mit seinem ganzen Volkstum stets in lebendiger und natürlicher Verbindung erhalten." P.

V. Geographie.

17. Ein Reformversuch auf dem Gebiete des geographischen Unterrichts.

Einen höchst beachtenswerten Beitrag zur Verbesserung des geographischen Unterrichts auf der Oberstufe liefert H. Harms in seinem Lehrbuche der „Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung", dessen Anlage in den „Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts"*) desselben Verfassers eingehend erläutert und begründet wird. Der Verfasser bemängelt an dem bisherigen Geographie-Unterrichte zunächst, daß derselbe zu vielseitig im Stoffe sei (These 1). Das ganze Erdreich sollen die Kinder kennen lernen. Mit unbarmherziger Geißel werden sie von Kap zu Kap, von Bergspitze zu Bergspitze gejagt, um einen Schatz von Namen heimzutragen, die im späteren Leben verwehen, wie Rauch im Winde. Harms fordert, daß der geographische Unterricht sich zur vaterländischen Erdkunde umgestalte, sowie auch der Geschichtsunterricht nach und nach alle fremden Stoffe abgestoßen habe. Nur dort, wo es die Zeit gestattet, soll auch das Wichtigste von den Erdteilen und den europäischen Ländern durchgenommen werden. Die durch Ausscheidung bezw. Beschränkung des fremdländischen Stoffes gewonnene Zeit soll einer gründlicheren Betrachtung des Vaterlandes zu Gute kommen.

Wie vielseitig diese Betrachtung sich dann gestalten kann, zeigt uns ein Blick auf die reiche Stoffgliederung, die Harms seinem Lehrbuche zu Grunde gelegt hat. Das Hauptgewicht ist dabei auf die Erörterung der natürlichen Verhältnisse gelegt, während die politischen Gebiete auf wenigen Seiten abgetan werden. Indessen kommen die letzteren durchaus nicht zu kurz, da bei dem voraufgegangenen Landschafts-Unterrichte das Notwendigste aus der politischen Geographie mit zur Behandlung gekommen ist, so daß die Kinder am Schlusse das bekannte Material nur zusammenzutragen haben.

Die Erfahrung spricht dafür, daß Harms mit seinen Vorschlägen das Richtige getroffen hat. Wer Gelegenheit gehabt hat, längere Zeit auf der Oberstufe Geographie-Unterricht zu erteilen, wird eingestehen

*) Verlag von Hellmuth Wellermann in Braunschweig. Die Erdkunde kostet 4 Mk., die Thesen kosten 50 Pfg.

müssen, wie schwer es hält, das Interesse des Kindes für diesen Gegenstand lebendig zu erhalten, wenn mit nervöser Hast von einem Pensum zum andern, von einem Kursus zum andern geeilt werden muß. Wo aber auf einem Unterrichtsgebiete zu ruhiger Besinnung und gründlicher Vertiefung kein Raum bleibt, da kann auch von dauernden Resultaten und von einer nachhaltigen Einwirkung auf Geist und Gemüt des Schülers nicht die Rede sein.

Einen zweiten Hauptmangel des Geographie-Unterrichts erblickt Harms darin, daß dieser zu einseitig in der Methode sei.

Zunächst ermöglicht die herrschende Methode zu wenig eine gemütvolle Hingabe an den Stoff (These 2). Der Unterricht begnügt sich, um mit Harms zu reden, oft damit, wenn die Schüler die Spitzen der Berge mit ihren Meterzahlen, die Ströme mit ihren Nebenflüssen, die Städte nach ihrer Lage und politischen Zugehörigkeit kennen. Es fehlt zu sehr die Versenkung in das Einzelne, die anschauliche und lebensvolle Kleinmalerei. Um dieser zu ihrem Rechte zu verhelfen, sind zuvörderst häufig Schülerausflüge zu unternehmen. Dieselben haben nicht nur den Zweck, die geographischen Grundbegriffe zu klären, sondern sie sollen auch das Auge öffnen für die Schönheit und Eigenart der Landschaft. Die wirklichen Landschaftsbilder sind ebenso zu behandeln, wie die gemalten Bilder in der Schule. Wo die wirklichen Objekte nicht erreichbar sind, treten die Bilder an ihre Stelle. Die bloße Schilderung, und sei sie noch so poetisch, ist für die Kinder ein leerer Schall. Darum muß auch die letzte Dorfschule mit einer geographischen Bildersammlung ausgerüstet sein.

Harms hat dem Texte seiner Erdkunde eine Reihe von Landschafts- und Städtebildern eingefügt, die ebenso zweckmäßig ausgewählt, als künstlerisch vollendet sind.

Wenn Harms so energisch die geographische Betrachtung und Erforschung der Heimat auf den Schild erhebt, so steht er mit dieser Forderung nicht mehr vereinzelt da. Immer mehr bricht sich die Erkenntnis Bahn, daß das Verständnis für die geographischen Objekte und Beziehungen dem Schüler möglichst an den landschaftlichen Verhältnissen der nächsten Umgebung erschlossen werden muß. Es fehlt auch nicht an gelungenen literarischen Versuchen, die einer zielbewußten, grundlegenden Heimatskunde praktische Fingerzeige und geeignete stoffliche Unterlagen bieten wollen. — Was die Behandlung der Bilder in der Schule anlangt, so dürfte die Beschaffung derselben heute, wo wir

so vorzüglich ausgeführte und verhältnismäßig wohlfeile geographische Abbildungen besitzen, keine Schwierigkeit bereiten. Es sei hier nur auf die Hirtschen und Lehmannschen Bilderwerke hingewiesen.

Eine gleichberechtigte Stellung neben dem Bilde weist Harms der Schilderung im geographischen Unterrichte zu. Leider habe man jetzt vor lauter Namen und Zahlen keine Zeit dazu, und die Geographiebücher scheinen eine wahre Scheu zu haben, lebenswarm auszumalen. Diese Aufgaben sollen die sogenannten „geographischen Charakterschilderungen" erfüllen. Leider sind dieselben für Unterrichtszwecke oft wenig geeignet. Abgesehen von der schwülstigen Darstellungsweise verlieren sich dieselben zu sehr in unbedeutende Einzelheiten, auch ist der stoffliche Inhalt ein gar zu dürftiger. Wenn man sich mit der Feder in der Hand an die Umarbeitung macht und diese Bilder ihres oratorischen Schmuckes entkleidet, so bleibt zu positiver Mitteilung an die Schüler meist sehr wenig übrig.

In dem Handbuche von Harms treten sachliche Belehrung und lebenswarme Schilderung in inniger Verschmelzung auf. Schulrat Polack hebt in seiner Beurteilung des Buches besonders die außerordentliche Anschaulichkeit und die Schönheit der Darstellung hervor.

Um den Unterricht ferner geistvoller und geistbildender zu gestalten, empfiehlt Harms, das entwickelnde Prinzip anzuwenden, auf welchem die Ritterschе Methode beruht (These 3). Der Verfasser warnt mit Recht vor dem Irrtum, das Vergleichen im geographischen Unterrichte als Ritterschе Methode anzusehen. Bei dem Vergleichen kommt es darauf an, die Verhältnisse eines Landes durch diejenigen anderer Länder zum Verständnisse zu bringen. So werden z. B. Länder miteinander verglichen in bezug auf ihre horizontale und vertikale Gliederung, die Richtung ihrer Stromläufe, die Lage der wichtigsten Städte. Die entwickelnde (Ritterschе) Methode dagegen sucht die Abhängigkeit der geographischen Objekte voneinander nachzuweisen und zu der Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit in den geographischen Erscheinungen vorzudringen.*) Sie beantwortet z. B. folgende Fragen: Worin ist der Rückgang des einst so mächtigen Lübeck begründet? Wodurch erklärt sich der Wiesen-

*) Interessante Aufschlüsse über das eigentliche Wesen und die Aufgaben der „vergleichenden Erdkunde" findet man in dem ersten Kapitel der Schrift von Oskar Peschel „Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde." Leipzig, Verlag von Dunker und Humblot.

reichtum am Fuße des schwäbischen Jura? u. s. w. — Harms gesteht zu, daß die Anwendung dieser Methode keine leichte sei, da sie ein reifes geographisches Verständnis und erhebliche Kenntnisse voraussetze.

Der Verfasser hat in seiner Erdkunde das entwickelnde Verfahren in äußerst geschickter Weise zur Anwendung gebracht. So betrachtet er z. B. die Gebirge Deutschlands in ihrer Bedeutung für das Klima und die Strombildung und in ihrer Wirkung auf den Charakter der Bewohner des Landes in einer Gedankenentwicklung, die uns als selbstverständlich erscheint, und in einer Sprache, welche die Fassungskraft des Schülers durchaus nicht übersteigt. Wer mit seinen Schülern öfters solche Betrachtungen anstellt, wird wissen, wie dieselben das Interesse für den Unterricht zu beleben und zum Nachdenken anzuregen vermögen.

Was uns in den Reformvorschlägen des Verfassers als ganz neu entgegentritt, ist die Berücksichtigung des geologischen Moments (These 4). Die geologischen Kenntnisse sollen das Interesse an den geographischen Objekten erhöhen, außerdem aber bilden sie die Grundlage für das entwickelnde Verfahren, da, wie Harms weiter ausführt, von den geologischen Tatsachen die orographischen und hydrographischen und von diesen in weiterer Folge teilweise die kulturellen und politischen Verhältnisse abhängen. Die Schwierigkeiten, die etwa die Terminologie der geologischen Wissenschaft bereiten könnte, sucht Harms dadurch zu beseitigen, daß er über die Formationen der Erde ein einfaches Schema entwirft, das nur acht Namen umfaßt. Dieses Schema soll den Kindern fest eingeprägt werden, damit bei der Besprechung der geologischen Vorgänge die Verständigung zwischen Lehrer und Schüler erleichtert wird.

Die Aufnahme der Geologie in den geographischen Unterricht dürfte doch vielleicht hier und da Bedenken erregen. Aber die praktische Durchführung dieser Forderung in der Erdkunde des Verfassers belehrt uns, daß wir auch hier vor keiner unerfüllbaren Aufgabe stehen. Was der Verfasser z. B. über die Entstehung der Tiefebenen, Vulkane, Marschen u. s. w. sagt, scheint uns für das Verständnis eines Volksschülers der Oberklasse nicht zu hoch zu liegen.

Schließlich stellt Harms den Satz auf, daß der Geographie-Unterricht in eine eingehende Kulturgeographie ausmünden müsse (These 5). Da die Kulturzustände von den Verhältnissen eines Landes abhängen, so sind erstere nach dem entwickelnden Prinzip immer gleich an Ort und Stelle durchzunehmen. Die methodischen Winke, die der Verfasser

in seinen Erörterungen für die Behandlung der kulturgeographischen Stoffe erteilt, lassen überall den erfahrenen und gewandten Schulmann erkennen.

Der Verfasser hat in seiner Erdkunde die kulturgeographischen Momente mit großem Fleiße zusammengetragen und in so fesselnder Weise zur Darstellung gebracht, daß diese Partien zu den anziehendsten des Buches gehören. Zum Schlusse ist das gesamte kulturgeographische Material in einem besonderen Teile übersichtlich zusammengestellt.

Wenn wir nun zu einem Endurteile über die Erdkunde von Harms gelangen wollen, so müssen wir sagen, daß wir es hier mit einer Arbeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung zu tun haben, die sich in der Lehrerwelt viele Freunde erwerben und auf die weitere Ausgestaltung der Methode des geographischen Unterrichts nicht ohne tiefgreifenden Einfluß bleiben wird. Rektor Hartel-Myslowitz.

18. Erörterung der verschiedenen Methoden des geographischen Unterrichts und Prüfung, welche derselben für die Volksschule die fruchtbringendsten sind.

„Des Lehrers Kraft ruht in der Methode", sagt Diesterweg, um damit anzudeuten, wie wichtig eine gute Methode, d. h. das absichtliche Verfahren beim Unterrichte, auf dem leichtesten und schnellsten Wege, zum Ziele zu gelangen, ist. „Habt nur eine gute Methode, und ihr sollt es wundernehmen, was die Jungen an einem Tage lernen", ruft Pestalozzi den Lehrern zu, um ihnen die Bedeutung eines guten Lehrverfahrens vor Augen zu führen. Von einer guten Methode hängt tatsächlich das Hauptgelingen eines guten Unterrichts ab. Der alte Satz: „Die Methode, die ich mir selbst bilde, ist die beste", hat sich schon lange selbst widerlegt; ist er doch in der Hand eines ungeschickten Lehrers sogar gefährlich, weil er ihn zum eigensinnigen Festhalten an seinen Erfahrungen veranlaßt, ja ihn unbewußt zum Handwerker, zur Maschine macht. „Jeder Mensch ist zwar ein Original, wird aber zum Schablonenmenschen." (Güßfeldt.) Es ist selbstverständlich, daß jeder Lehrer in bezug auf die Methode eines Unterrichtsgegenstandes seine Erfahrungen und Ansichten mit denen bedeutender Methodiker vergleichen und verbinden wird, um seine Methode besser auszustatten.

Die Methode aller Unterrichtsgegenstände ist nicht als etwas Fertiges bald dagewesen. Nein, sie hat sich im Laufe der Zeiten immer mehr ausgebildet und steht sicherlich noch nicht in ihrer Vollkommenheit da. — Eines der jüngsten Unterrichtsfächer, das lange Zeit in seinem wahren Werte verkannt war, ist der geographische Unterricht, obgleich die Begründung der geographischen Wissenschaft dem klassischen Altertume angehört. Lange wollte man sie nicht kennen. Erst nachdem ein Kolumbus den Vorhang hinwegzog, der die Westhälfte der Erde uns verdeckte; erst nachdem ein Vasgo de Gama die südasiatischen Gefilde uns erschloß; erst nachdem der Frauenburger Domherr Nikolaus Kopernikus das neue Weltsystem verkündete: da erst bemächtigte sich aller Menschen ein hohes Interesse für die Welt.

In die Volksschule hat aber die Geographie erst lange nachher ihren Einzug gehalten. Nachdem sie in den Eruditionsstunden der Jesuitenschule eine untergeordnete Rolle gespielt und in dem weltkundlichen Unterrichte eines Harnisch, wo sie mit Geschichte und Naturkunde, und in den Schulen Rochows, wo sie mit Lesen verbunden war, eine stiefmütterliche Behandlung erfahren hatte, erhielt sie erst durch die „Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober. 1872“ das Bürgerrecht in der Volksschule zugesprochen, d. h. sie wurde selbständiger Unterrichtsgegenstand.

Der geographische Unterricht war in der Zeit Rochows sehr einfach, aber auch sehr schlecht. Er beruhte nur auf bloßem Auswendiglernen aus dem Buche und wörtlichem Aufsagen. Für eine bessere, bildende Methode trat erst Rousseau auf, und dies hatte zur Folge, daß viele große Männer ihre Kräfte in den Dienst des geographischen Unterrichts stellten, um seine Methode zu verbessern. Welche Phasen die Methode des geographischen Unterrichts durchgemacht hat, soll im nachfolgenden erörtert werden, um gleichzeitig zu zeigen, welche von den Methoden für die Volksschule die fruchtbringendsten sind.

Die Methode, das „Wie“ eines Unterrichtsgegenstandes hängt ab von dem „Was“, dem Stoffe, und dem „Wozu“, dem Zwecke desselben. Den Stoff bezeichnen uns die „Allgemeinen Bestimmungen“, und den Zweck erörtert treffend Alleker, wenn er sagt: „Der Hauptzweck des geographischen Unterrichts in der Volksschule ist, den geistigen Gesichtskreis der Schüler zu erweitern, sie materiell und formell vielseitig zu bilden und auf ihre Vaterlandsliebe und religiöse Gesinnung einzuwirken.“ Also neben der Mitteilung geographischer Kenntnisse sollen

durch den geographischen Unterricht der Verstand, das Gemüt, das religiöse Gefühl und die Liebe zum Vaterlande gebildet werden. Das haben die für die Volksschule nützlichen Methoden zu berücksichtigen. Daß dabei die Art der Schule, die Fähigkeit des Schülers und die Bedürfnisse des Lebens berücksichtigt werden müssen, ist selbstverständlich.

Die älteste der bekannten Methoden ist die analytische, welche mit dem Himmelsgewölbe, also mit den allgemeinen Verhältnissen der Weltkörper beginnt und mit der speziellen Heimat endigt. Sie bezweckt, daß der Schüler zuerst einen Überblick über die ganze Welt gewinne. Man betrachtet zuerst die Erde als Weltkörper (sogenannte astronomische Geographie), dann deren Gliederung im großen (allgemeine physische Geographie), woran sich die Betrachtung der einzelnen Erdteile nach Lage, Grenzen, Größe, Gebirgen, Flüssen, Klima, Produkten und Bewohnern anschließt. Dann folgt die Behandlung der einzelnen Länder Europas, bis zuletzt die Heimat betrachtet wird.

Diese Methode ist keine elementare, sie ist eine wissenschaftliche und wird sich wohl nur für den Unterricht in höheren Lehranstalten, deren Schüler schon Geographie-Unterricht genossen haben, eignen. Sie ist für das Kind viel zu schwer, weil sie ihm gleich von Anfang an zuviel Fremdes bietet. Sie widerspricht auch dem für die Volksschule so wichtigen Grundsatze: Vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Deshalb ist diese Methode für die Volksschule ungeeignet.

In der analytischen (zergliedernden, auflösenden) Methode sind die größten geographischen Werke abgefaßt. Ich nenne von den bekanntesten: Daniel, Pütz und Dommerich.

Daniel behandelt zuerst die mathematische, physische und politische Geographie im allgemeinen, an welche sich die außereuropäischen Erdteile, dann Europa mit seinen Ländern der Reihe nach anschließen, und die Behandlung Deutschlands und Preußens schließt das Ganze. — Pütz behandelt nach der mathematischen, physischen und politischen Geographie die allgemeine Völkerkunde, und zwar erst die Erdteile der alten und zuletzt die der neuen Welt. Dommerich hat einen ähnlichen Stufengang und nur den Unterschied, daß er unter den Erdteilen Europa zuerst betrachtet. — Auch viele Pädagogen huldigten dieser Methode, so: Niemeyer, Gräf, Waitz und Anhalt. Letzterer nennt den Ausgang vom Schulzimmer im geographischen Unterrichte ein

„geschmackloses Aufdiespitzetreiben des Grundsatzes vom Nahen zum Entfernten". Um diese Methode auch für die Volksschule brauchbar zu machen, schlägt schon Guts-Muths in seinem „Grundriß für Geographie" einen vermittelnden Weg ein. Er hält eine Vorstufe, bestehend in „Heimatskunde", dem geographischen Unterrichte vorangehen zu lassen, für praktisch. In dieser Form nähert sich die analytische Methode schon einer schulgemäßen.

Es soll aber hier nicht unerwähnt bleiben, daß die analytische Methode bei Wiederholungen mit Erfolg angewendet werden kann. Habe ich den preußischen Staat in synthetischer Form durchgenommen, so schlage ich bei der Wiederholung das umgekehrte Verfahren ein: Staat, Provinz, Regierungsbezirk, Kreis u. s. w.

Geeignet für die Volksschule ist die synthetische Methode. Sie beginnt mit der nächsten Umgebung der Schüler und schreitet allmählich zu den weiteren Kreisen des geographischen Wissens fort. Sie beginnt also mit der engeren Heimat, läßt das engere und weitere Vaterland folgen, reiht dann Europa und die übrigen Erdteile an und schließt mit der Betrachtung der Himmelskörper. Diese Methode ist die elementare und eignet sich deshalb für die Volksschule am besten. Sie wird auch den oben erwähnten pädagogischen Grundsätzen gerecht. Ritter selbst redet ihr das Wort, wenn er spricht: „Auf der Stelle, wo der Schüler lebt, soll er in Wirklichkeit orientiert werden und das Land in allen seinen Verhältnissen kennen. Die Beobachtung im Vaterlande weckt und schärft den Blick wie das Urteil für die Erkenntnis fremder Länder." Der Schöpfer dieser Methode ist Rousseau. „Nach ihm soll der Schüler die grundlegenden Kenntnisse in der Geographie sich dadurch aneignen, daß er seine Umgebung selbst durchwandert, durchforscht, sich in derselben orientieren lernt und sie auf Karten überträgt." (Volkmer.) Vertreter dieser Methode sind alle Schüler Rousseaus und Pestalozzis, unter letzteren besonders Hennig, Harnisch, Denzel, Diesterweg und Graser, welcher den synthetischen Lehrgang auch in allen anderen Fächern beobachtet wissen will.

Nach dem rein synthetischen Verfahren würde sehr oft, besonders bei schwach begabten Schülern, welche zurückbleiben, der Fall eintreten, daß dieselben erst nach einigen Jahren, vielleicht gar nicht einen Überblick über die Erde bekämen. Deshalb schufen Männer, wie Stößner und Oberländer, die synthetisch-konzentrische Methode, nach welcher der Schüler schon auf der untersten Stufe einen Überblick

über das ganze Gebiet der Geographie gewinnt, natürlich in seinen einfachsten Verhältnissen. Auf der folgenden Stufe erweitert sich der Stoff in konzentrischen Kreisen, bis auf der letzten Stufe eine gewisse Vollständigkeit verlangt wird. Diese Methode erfuhr warme Befürwortung durch Kehr und Dittes; sie hat aber bei uns der synthetisch-analytischen Methode Platz gemacht. Ehe wir zur Erörterung dieser Methode schreiten, gedenken wir noch einer anderen Art synthetischer Methode, welche darin besteht, daß man von einfachen, unentwickelten Landformen ausgeht und zu reichen, entwickelten übergeht. Vertreter dieser Methode ist Gude. Er beginnt seine Geographie mit den einfachsten (einförmigen, kulturlosen) Landschaftsbildern Australiens, Afrikas und geht dann zu den gesegneten Fluren Asiens und Europas über.

Die synthetisch-analytische Methode ist diejenige, die in der Volksschule Verwendung findet. Auch die „Allgemeinen Bestimmungen" wollen sie angewendet wissen, wenn sie verlangen: „Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die Weltmeere und die fünf Erdteile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme." — Wie wir sehen, verlangen die „Allgemeinen Bestimmungen" bis zur einschließlichen Behandlung des Vaterlandes den synthetischen, von da aber den analytischen Gang. Dieser Gang ist auch der allein richtige. Dafür spricht nicht nur die Natur des Kindes, sondern auch die Bedürfnisse des praktischen Lebens verlangen ihn. Naturgemäß besitzt das Kind für seine Umgebung das meiste Interesse. Dazu kommt noch, daß die Umgebung die einzige Möglichkeit bietet, die geographischen Grundbegriffe, ohne welche ein Verständnis des geographischen Wissens nicht möglich wäre, durch unmittelbare Anschauung kennen zu lernen.

Hier lernt das Kind folgende orographischen Grundbegriffe kennen: Ebene, Wiese, Hügel, Tal. Bei den Ebenen unterscheidet es Hochebene und Tiefebene; bei den Wiesen: Marschland, Bruch, Moor, Heide, Steppe, Wüste; von Hügeln: Berge (Eisberge, Vulkane). — Mehrere nebeneinanderliegende Berge geben ihm das Bild von einem Gebirge; ein Tal gibt das Bild von Schluchten und Engpässen.

Am Berge lernt das Kind den Begriff von Fluß, Strom, Flußgebiet, Wasserfall — am Teiche den eines Sees, Hafens, Meeres, Meer-

busens und einer Meerenge. Ein Vorsprung am Ufer des Teiches lehrt es, was es sich unter Halbinsel, Landzunge, Insel, Inselgruppe, Landenge zu denken habe. Vom Ufer lernt es die Küste, vom Flußbett das Meeresbecken unterscheiden. (Hydographische Grundbegriffe.) Vom Wetter des Tages lernt das Kind, was Klima und Witterung sind. (Klimatologie.)

Der gesellschaftliche Verkehr der Bewohner eines Ortes diene zum Bilde des Handelsverkehrs.

Die Bewohner eines Ortes haben verschiedene Beschäftigungen: Ackerbau, Handel u. s. w. Daran schließen sich die Begriffe von Handel und Künsten.

An die gottesdienstliche Verehrung knüpft sich die Einteilung aller Menschen in Christen, Juden, Heiden u. s. w. Von den Schulen des Ortes sind hohe Schulen, Seminare, Gymnasien und Universitäten zu unterscheiden. (Ethnographische Grundbegriffe.)

An den Begriff „Dorf" schließt sich der von Flecken und an den Begriff „Stadt" der von Hauptstadt, Regierungsstadt, Hafenstadt, Festung u. s. w. an. (Topographische Grundbegriffe.)

Was der Vorsteher eines Ortes im kleinen ist, das ist der Regent (König, Regierung) im großen, und wie durch jenen das Dorf zu einem Ganzen verbunden wird, so bildet sich durch diesen ein Staat (Monarchie, Republik) u. s. w. (Nach Ziemann.)

Naturgemäß muß auf die Heimat die Beschreibung des Vaterlandes folgen, weil das Kind für dieses mehr Interesse hat, als für fremde Länder, und weil die Behandlung des engeren Vaterlandes fürs praktische Leben wichtiger ist, als die der Erdteile.

Folgende allgemeinen Vorschriften mögen für die Erteilung des geographischen Unterrichts nach dieser Methode zur Geltung gelangen:

Der geographische Unterricht sei anschaulich. Das ist zwar ein Grundsatz, der für alle Unterrichtsgegenstände paßt, der aber gerade im geographischen Unterrichte eine bedeutende Rolle spielt. Demnach darf keine geographische Stunde ohne Karte erteilt werden. Jeder Schüler muß wo möglich einen Atlas besitzen. In jeder Schule muß ferner ein Globus vorhanden sein. „Nur der Globus, als eine Kugel, worauf die ganze Erde abgebildet ist, gibt ein treues Abbild der Erdoberfläche." Die Erläuterung der Eigenschaften guter Landkarten gehört nicht zum Thema. Aber der Lehrer sorge für ein verständiges Kartenlesen. Der Unterricht an der Karte bestehe nicht etwa darin, daß der Lehrer bloß

vordoziert, zeigt und nachmachen läßt, nein, er entwickele, was möglich ist, lasse die Schüler selbst suchen, damit der Geist gebildet werde. Die Landkarten sollen die Schüler im „Beobachten, Auffassen, Vergleichen, Urteilen und Schließen" üben. Für sehr wichtig halte ich auch das Übertragen der Karte in die Wirklichkeit. Ich meine, daß das Kind nicht nur auf der Karte, sondern auch ohne dieselbe die Lage eines Ortes zeigen kann. Deshalb stelle der Lehrer an die Kinder oft Fragen, wie: „In welcher Richtung mußt du reisen, wenn du nach Berlin willst?" — Nach welcher Richtung zu liegt Amerika, Rom, Madrid? u. s. w.

Das Prinzip der Anschaulichkeit fordert — besonders auf den unteren Stufen — Exkursionen in die heimatliche Umgegend, wenn die Kinder durch Anschauung den geographischen Grundbegriff kennen lernen sollen. Für solche Ausflüge haben sich die meisten Pädagogen ausgesprochen. Kehr sagt beispielsweise: „Die beste Geographie ist die selbsterlebte, denn die eigene unmittelbare Anschauung ist besser als die beste Beschreibung durch Zeichnung, Karte oder Lehrbuch." Die meisten Methodiker empfehlen zu solchen unterrichtlichen Spaziergängen die Unterrichtsstunden selbst.

Schließlich sei nur noch nebenbei bemerkt, daß der Lehrer sich stets von dem Verständnis der Kinder über die geographischen Objekte überzeuge und für feste Einprägung und vielseitige Wiederholung sorge.

Als Begründer der konstruktiven Methode wird Rousseau angesehen, da er, wie schon gesagt, verlangte, daß die Kinder das, was sie aus eigener Anschauung gewonnen hatten, auch zu Papier bringen. Sie wurde wieder einmal von Graser, der in seiner „Elementarschule für das Leben" verlangt, daß der Schüler angeleitet werde, die Karte des Gerichts- und Regierungsbezirks zu entwerfen, und 1832 von Dr. Swen Agren angewendet und von vielen Pädagogen, auch Karl Ritter, empfohlen. Sie stellt dasjenige durch Zeichnung dar, was die Kinder sich merken sollen. Swen Agren beobachtete dabei kurz folgendes Verfahren: Er gab den Kindern ein Netz mit Parallellinien und Meridianen, bezeichnete dann einzelne Punkte, die in das Netz einzutragen und durch Linien zu verbinden seien. Auf diese Weise ergab sich das Bild eines Landes. In dieses Bild wurden dann die wichtigsten Gebirge, Flüsse, Städte hineingezeichnet, indem der Lehrer, der an der Tafel tätig war, kommandierte: „Unter dem 60. Parallelkreise und dem 11. Meridiane (östl. v. Greenw.) ist die Stadt Christiania zu zeichnen u. s. w."

Diese Methode fand mehr Gegner als Anhänger. Viele verwarfen sie als in der Volksschule direkt undurchführbar. Zu diesen gehörte auch der frühere Regierungs- und Schulrat von Oppeln, Prange. Der Streit, der sich nun entspann, führte zur Verbesserung der Methode. Canstein verlangt, daß dem Bilde eines Landes eine einfache Form gegeben werde, die eines Dreiecks, Vierecks, da gerade das Zeichnen des Umrisses die meisten Schwierigkeiten biete. Lohse vereinfacht in seiner „Vorschule der zeichnenden Erdkunde" diese Methode dadurch, daß er Küste, Grenzen, Flüsse nur durch lange gerade Linien bezeichnet. Oppermann gibt den Schülern fertige Karten, aber ohne Namen, sogenannte blinde Karten, in welche die Kinder nur die Namen einzutragen haben. Kaufmann und Mager verlangen „Faustzeichnungen".

Welchen Nutzen zieht nun die Volksschule aus obenerwähntem Streite? Der praktische Schulmann muß alles prüfen und das Beste behalten. So suchen auch wir das Gute auf der goldenen Mittelstraße und sagen: Die zeichnende Methode hat ihr Gutes und kann mit Vorteil benutzt werden. Solche Vorteile sind folgende: Das Kind ist mehr denn je genötigt, sein Augenmerk der Karte zuzuwenden. Durch das Zeichnen wird der zu behandelnde Stoff viel eher und besser eingeprägt, als durch bloßes Lernen. Das Kartenzeichnen übt die Beobachtungsgabe und die Urteilskraft des Schülers. Es ist ferner am besten geeignet (wenn die Kinder von Anfang an Gelegenheit hatten, Wirklichkeit und Zeichnung zu vergleichen), die falsche Vorstellung von der Größe der durch die Karte dargestellten Erdräume zu bekämpfen.

Andernfalls, meinen wir, kann diese Methode, da sie vom Schüler eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen verlangt, mit Ausnahme von wenigen Fällen, die wir später nennen werden, nur auf der Oberstufe angewendet werden. In einfachen Schulen, besonders in einfachen Dorfschulen, wird sie natürlicherweise seltener, vielleicht auch gar nicht berücksichtigt, denn es geht auch ohne sie. Hier ist die Hauptsache, daß der Lehrer — natürlich gilt solches von jedem Geographielehrer — stets mit der Kreide in der Hand unterrichtet und Skizzen und Bilder von den geographischen Objekten seinen Schülern entwirft. Soll nun die konstruktive Methode von den Kindern angewendet werden, so muß sie unter Anleitung des Lehrers von der ersten Zeit an gepflegt werden. Hat der Lehrer sachgemäß das Schulzimmer, den Wohnort behandelt und das Bild dieser Objekte an der Wandtafel entstehen lassen, so kann er ganz ruhig auch eine solche Zeichnung von seinen Schülern verlangen.

Warum soll auf der nächsten Stufe eine einfache Federzeichnung über den Lauf eines Flusses zu schwer sein?

Nur hüte sich der Lehrer davor, etwa als Hausaufgabe eine solche Arbeit zu verlangen; denn da kann es oft geschehen, daß die Kinder nur mechanisch abzeichnen, Zeit verschwenden und keinen Nutzen haben. — Was die Karte selbst anbetrifft, „so gehört dazu nicht mehr, als daß sie drei, höchstens vier Namen von Flüssen und ein paar Namen von Bergen enthalte. Vollständigkeit ist am unrechten Orte." (Herbart.) „Es muß bei der Kartenzeichnung für die Schule als erster Grundsatz gelten, nicht so viel, sondern so wenig als möglich zu geben." (Lange.)

Noch gehört hierher die assoziierende Methode, nach welcher Geographie mit Geschichte oder alle realistischen Unterrichtsgegenstände miteinander verflochten werden. Eine Verschmelzung im ersten Sinne befürworten Kapp und Pfaff. Aber weder diese noch die durch Harnisch angestrebte Vereinigung mit der Naturkunde ist bis jetzt zur allgemeinen Befriedigung gelöst worden, trotzdem der Geograph Guthe diese Methode aufs wärmste empfahl, wenn er sagte: „Geschichte und Naturwissenschaften sind die Grundsäulen der Geographie und reichen sich in ihr die Hand." Guthe hat vollständig recht; denn weder das historische noch das naturgeschichtliche Material kann aus den geographischen Darstellungen entfernt werden; aber in dem Sinne, wie obengenannte Pädagogen es verlangen, ist eine Verschmelzung unmöglich. Schon Geschichte und Geographie, so verwandt diese beiden Fächer sind, lassen sich nicht in eins verschmelzen. Würde man die Geographie zur Grundlage machen, so würde die Geschichte leiden, vor allem wäre an eine Chronologie nicht zu denken. Wollte man die Geschichte als Grundlage wählen, was Pfaff getan hat, indem er den Geschichtsperioden folgte und zu jedem Reiche ein paar geographische Notizen lieferte, so wäre das Verhältnis noch viel ungünstiger. Ganz unglücklich, ja widernatürlich wäre aber die Vereinigung mit den Naturfächern. Was hat beispielsweise Naturlehre mit der Weltkunde gemein?

Welches Ansehen genießt nun diese Methode in der Volksschule? Hier wird sie mit großem Vorteil und viel Geschick angewendet. Aber ihre Schöpfer würden sie auch nicht wiedererkennen, so verändert hat sie sich. Wir verbinden nicht nur Geschichte (Welt- und Kulturgeschichte), sondern auch Gedichte, Märchen, Sagen u. s. w. mit der Geographie. Und in dieser Form, wie wir es machen, kann die assoziierende (ver-

bindende) Methode nicht genug empfohlen werden. So werden wir schon bei der Behandlung des Schulzimmers, der Schule, noch mehr beim Heimatsorte den Kindern aus der Chronik der Schule oder des Ortes an passender Stelle etwas erzählen. So wird ferner niemand vom Rheine sprechen, ohne der Sagen von der Loreley, vom Mäuseturm, aber auch ohne des Weinbaues zu gedenken; niemand am Harze vorübergehen, ohne die Sagen vom Kaiser Rotbart zu erwähnen; niemand am Riesengebirge, ohne mit Rübezahl Bekanntschaft gemacht zu haben. Nur soll hier noch bemerkt werden, daß diese „Einstreuungen" nicht soweit ausgedehnt werden, daß die Geographie dabei am kürzesten wegkommt. Die geschichtlichen Notizen sollen den Kindern soviel als möglich bekannt sein, da doch ihr Hauptzweck nur „Belebung" des geographischen Unterrichts ist.

Auch das ist nämlich nichts anderes als assoziierende Methode, wenn gemäß den „Allg. Best." das Lesebuch zur „Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung frei und anschaulich darzustellen hat", benutzt wird in der Weise, daß nicht bloß geographische Bilder darin nachgelesen, sondern auch passende Gedichte, Sagen u. s. w. betrachtet werden. Auch in dieser Fassung kann die assoziierende Methode nicht warm genug jedem Lehrer ans Herz gelegt werden. Nur muß sich der Lehrer auch überzeugen, ob das Gelesene auch verstanden und behalten worden ist.

Die gruppierende Methode stellt die gleichartigen geographischen Objekte zusammen und will sie auch so eingeübt wissen, z. B. alle Meerbusen, Halbinseln, Inseln, Gebirge, Flüsse, Städte irgend eines Erdteils. Ihr Vorkämpfer ist Zeller, welcher aber keine Nachahmung gefunden hat. Bei Wiederholungen wird sie aber mit großem Nutzen angewendet, um das behandelte Material dem Gedächtnisse besser einzuprägen. Solche Wiederholungsfragen wären: Welche Flüsse Europas haben ihren Lauf von Süden nach Norden? Welche Flüsse bilden ein Delta? Welche Flüsse ergießen sich in die Ostsee? Welche Gebirge erstrecken sich vom Fichtelgebirge nach Osten? Nenne Doppelstädte, Universitätsstädte, Bischofssitze u. s. w.!

Eine sehr beliebte und vielfach angewandte Methode ist die vergleichende, als deren Schöpfer Karl Ritter gilt. Ritter verwirft „das zusammenhanglose Nebeneinander der geographischen Belehrungen" und fordert vergleichendes Verfahren, welches die „geographischen Objekte nach Ähnlichkeit, Ursache, Wirkung auffaßt und die Erscheinungen

des Natur- und Menschenlebens von den physischen Verhältnissen der Erdfläche ableitet".

Diese Methode wird aber noch von vielen falsch verstanden und auch falsch angewendet. Wenn ich sage: „Vergleiche England mit Italien," so ist das zwar auch eine Art vergleichende Methode, aber nicht die im Sinne Ritters. Wenn ich ferner vergleichend bestimme: Deutschland ist 7 mal so groß als Bayern, Asien 5 mal so groß als Europa, die deutschen Schutzgebiete in Afrika 5 mal so groß als Deutschland, Kamerun fast $1^1/_2$ mal so groß als Preußen, Deutsch-Ostafrika 2 mal so groß als Deutschland, die höchsten Berge Afrikas haben ungefähr die Höhe der höchsten Berge Europas, so ist das zwar eine ausgezeichnete, ja empfehlenswerte vergleichende Methode, aber keine im Sinne Ritters. Manche verstehen die vergleichende Methode auch so, daß sie z. B. Europa mit einer sitzenden Jungfrau, das Königreich Sachsen mit einem rechtwinkligen Dreiecke vergleichen, auch das ist nicht die richtige vergleichende Methode. Hier kommt es darauf an, daß der Schüler angehalten bezw. befähigt wird, selbst zu finden, selbst Schlüsse zu ziehen, z. B. von der Lage eines Ortes auf dessen Klima u. s. w. Wir werden im Laufe der Erörterung bessere Einsicht in diese Methode gewinnen.

Ihre Pfahlwurzel hat die vergleichende Methode schon im Altertum; denn wir lesen schon im Ptolomäus, daß die Bevölkerung eines Raumes von der geographischen Natur desselben bedeutend beeinflußt wird, und daß in der Verschiedenheit der physischen Verhältnisse auch der Grund für die Verschiedenheiten der Nationen liegt. Auch Pestalozzi nebst seinen Schülern pflegte diese Methode. So schließt Hennig von der physischen Gestalt des Landes auf die Bewohner wie folgt: „Auf den Höhen des Jura wächst fast nichts anderes als Kräuter, daher ist notwendig, daß seine Bewohner Viehzucht treiben. Da der Grasboden aber nicht soviel Menschen ernähren kann, als fruchtbares Ackerland, so müssen die zahlreichen Bewohner der Juratäler durch Kunstfleiß sich ihren Lebensunterhalt verdienen. Die Männer machen deshalb Uhren, die Frauen klöppeln Spitzen." In dieser Form verlangt die vergleichende Methode behandelt zu werden. Ihr Nutzen ist sehr groß. Durch sie ist die Geographie erst zur Wissenschaft geworden. Man kann sie die entwickelnde, die heuristische Methode nennen. Wenn wir eingangs gefordert haben, daß die Geographie den Verstand wecken soll, so geschieht dies größtenteils durch diese Methode. Hier muß der Schüler folgern lernen, hier wird seine Denk- und Schlußkraft an erster

Stelle erzogen, hier muß er Erkenntnisse zu finden suchen. Dadurch wird er auch den Stoff besser behalten. Wenn ferner Ritter diese seine Methode die Schule der „Staatswissenschaft und Volkswirtschaft" nennt, so hat er nur recht. Denn sie zeigt und hat dem Menschen gezeigt, welches Stückchen Land sich für Wein-, Tabakanbau, für Heilzwecke eignet.

Wenn wir schließlich in der Überleitung zum Thema gefordert haben, daß durch die Geographie auch das religiöse Gefühl geweckt werden soll, so kann das nur durch die vergleichende Methode geschehen. „Der Lehrer der Geographie kann durch Vorführung des Weltganzen, der Erde, des Ozeans und des mit Myriaden von Weltkörpern besäeten Sternenhimmels dem Zöglinge zum Bewußtsein bringen, daß der Mensch, der sich doch immer so groß dünkt, nur ein einziger Tropfen im Meere des Weltalls sei, und kann auf diese Weise in seinen Schülern das Gefühl der Demut gegenüber der Majestät des Weltenschöpfers, der dieses alles aus nichts hervorgebracht hat, erzeugen. . . . Die moderne Pädagogik eifert zwar gegen das Heranziehen des religiösen Elementes in die realistischen Unterrichtsfächer. Aber es gibt in den Realien Partien, wo der Finger Gottes zu sichtbar ist, als daß er unbeachtet gelassen werden könnte, wo also das religiöse Element sich Lehrern und Schülern unwillkürlich von selbst aufdrängt und durchaus nicht als etwas Gesuchtes erscheint." (Oberländer.)

Welche Stellung nimmt nun die vergleichende Methode in der Volksschule ein?

Auf den ersten Blick merken wir, daß dieses Vergleichen nicht leicht ist und einen gereiften Verstand voraussetzt, so daß es uns beinahe für die Volksschule zu schwer erscheint. Es setzt vor allem auch ein gewisses Maß von geographischen Kenntnissen voraus. Die Schwierigkeit ist aber wirklich nicht so groß, wenn nur der Lehrer es versteht, die natürlichsten und einfachsten Sachen, welche die Fassungskraft seiner Schüler nicht übersteigen, zu verlangen. Er wird bedenken, daß nicht alles, wenigstens sehr vieles nicht zu entwickeln ist.

Für die Einführung dieser Methode in die Volksschule sprechen Oberländer, Kehr, Vogel, Körner u. a. Oberländer meint: „Es gibt so manches in der vergleichenden Erdkunde, was auch der Volksschüler ohne große Mühe verstehen kann, und darauf einzugehen darf der Unterricht in der Volksschule nicht unterlassen. Dahin gehört z. B. die Abhängigkeit der Bewässerung eines Erdraumes von der Gebirgs-

gestaltung, welche mittelst einer guten Karte recht gut zum Verständnis gebracht werden kann. Dahin gehören ferner die das Klima, die Pflanzen- und Tierwelt bedingenden Faktoren, zu deren Verdeutlichung sehr oft schon die geographischen Verhältnisse des heimatlichen Ortes hinreichend Gelegenheit bieten." In ähnlichem Sinne sprechen sich auch die anderen Methodiker aus.

Also fordern wir die vergleichende Methode, denn sie enthält einen großen pädagogischen Wert; natürlich aber nur in einfachster Form.

Fragen wie: Warum fließen die rechten Nebenflüsse der Oder langsam, und warum haben die linken einen schnellen reißenden Lauf? Warum ist am Rhein das Klima milder als bei uns? Warum bringen uns die Süd- und Westwinde Feuchtigkeit, die Ost- und Nordwinde Trockenheit? Warum befinden sich die meisten Badeorte in Gebirgen? Warum ist der Gebirgsbewohner gewöhnlich kräftiger gebaut als der der Ebene? und ähnliche wird kein Mensch zu schwer finden.

Daß aber die vergleichende Methode, wenn sie fruchtbringend sein soll, für den Lehrer nicht leicht ist, ist einleuchtend. Der Lehrer wird auf dem Gebiete der Geographie nicht nur gut orientiert, sondern auch geübt sein müssen, richtige Fragen zu stellen.

Schließlich steht noch dem Lehrer, um den Unterricht in der Geographie interessant zu machen, die Anwendung von Schilderungen und Charakterbildern zur Verfügung, wie wir sie in Grube, Pütz, Kutzner, Masius und Maurer finden. Sie sind, richtig angewendet, von einem nicht zu unterschätzenden Nutzen. „Durch sie wird", wie Kehr sagt, „das Ferne nahe gebracht und das Fremde heimisch gemacht." Sie beleben den Unterricht und sind eine angenehme Abwechselung zwischen trockenen Aufzählungen der Länder, Städte, Flüsse, dem Hin- und Herzeigen auf der „buntfarbigen" Karte.

Und doch haben sich viele Stimmen gegen ihre Einführung in die Volksschule ausgesprochen, besonders deshalb, weil sie zumeist zu schwer sind. Das werden sie auch sein, wenn sie etwa nur dazu angetan sein sollten, die Bequemlichkeit des Lehrers zu unterstützen. Sie sind nur auf der Oberstufe und dann auch nur in einer der kindlichen Fassungskraft angepaßten Form zu gebrauchen. Wenn möglich, sollen sie nicht vorgelesen, sondern frei erzählt werden. Daß sie da mehr wirken als bloße Beschreibungen, ist klar. Natürlich dürfen sie auch nicht in der Luft schweben, sondern der Schüler muß das Land kennen, auf das jene Schilderung Bezug hat. „Es muß ihm", wie Alleker

treffend bemerkt, „ein Gestell gegeben werden, in das er seine Bilder aufstellt.“ Ferner müssen dieselben, weil sie eine „Würze“ des Unterrichts sein sollen, nicht zu oft gegeben, nicht zur Hauptsache werden. Vor allem aber müssen sie wahr sein.

Das wären in Kürze die wichtigsten geographischen Methoden und ihre Anwendung in der Volksschule. Wir erkennen hieraus, daß dem Lehrer, der einen guten Unterricht in der Geographie erteilen will, ein leitfadenartiges Wissen nicht genügen darf. Der Lehrer muß erstens studieren, und zwar ausführliche geographische Darstellungen, wie sie die Handbücher von Roon, Daniel, Guthe u. a. und die interessanten Reisebeschreibungen eines Schlagintweit, Roß enthalten. Zweitens verlangt man heutzutage, daß ein Lehrer, der einen lebensvollen Geographieunterricht erteilen will, auch gereist sei. Wie das Reisen jedem Menschen angenehm und dienlich ist, so ist es dem Lehrer notwendig. Schon Diesterweg stellt an einen Geographielehrer folgende Anforderungen: „Vor allem verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimat, sondern auch den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Teil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht bloß in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Täler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie tot ist doch der Unterricht über die lebendige Natur, von jenem Manne erteilt, und wie belebt alle Schüler die Darstellung dieses Kenners! Der Unterschied ist der: jener spricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung, und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild derselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Es ist daher eine unerläßliche Eigenschaft des Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe.“ Die Ferien bieten dem Lehrer Gelegenheit zum Reisen. Aber das Reisen kostet Geld, und das hat nicht jeder. „Es läge deshalb im Interesse des Staates, Lehrern, die diesen Unterricht zu erteilen haben, das Reisen — sei es durch Gewährung freier Fahrt auf den Staatsbahnen oder durch Beihilfen — zu erleichtern“ (Jonas); „denn die Geographie ist weniger eine Wissenschaft, die aus Büchern gelernt werden kann, sondern sie ist eine Erfahrungswissenschaft und beruht auf Beobachtungen.“ (Guthe.)

Benutzt wurden aus den teilweise inhaltlich angeführten Büchern: Oberländer: Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule; Geistbeck: Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts; Kehr: Praxis der Volksschule; Allecker: Die Volksschule. Lehrer P. Wonschik-Rosenberg.

VI. Naturkunde.

19. Über die Reform des naturkundlichen Unterrichtes.

Wenn man über die Form des naturkundlichen Unterrichts sprechen will, muß man füglich auch über die Naturwissenschaften selbst einigermaßen Bescheid wissen. Das ist nun allerdings eine heikle Sache, namentlich für einen Volksschullehrer und gar für einen solchen, in dessen Geleitsbrief die Bemerkung steht: „Die Naturkunde konnte ihm lange Zeit keinen Geschmack abgewinnen."

Wenn ich es demnach wage, über die Naturwissenschaft und ihre Verwertung in der Volksschule eine eigene Meinung zu haben, so tröstet mich der Gedanke, daß dieses vor mir schon viele gewagt haben, was durch die Flut von guten und schlechten methodischen Arbeiten naturwissenschaftlichen Genres genügend bewiesen ist. Es kommt in unserm Falle nicht darauf an, daß man mindestens einige hundert Käfer benamsen, Schmetterlinge spießen und Staubgefäße zählen kann, es handelt sich beim Volksschullehrer nicht um Beherrschung so und so vieler naturwissenschaftlicher Spezialitäten, sondern um einen möglichst tiefen, ungetrübten Allgemeinblick über die Natur und die Naturgesetze. Wie es nun einerseits eine vielfach zu beobachtende Erscheinung ist, daß viele Spezialisten infolge ihrer einseitigen Richtung gar nicht mehr imstande sind, über den Zusammenhang der Erscheinungswelt unbefangen zu urteilen, so ist es andrerseits auch wieder erklärlich, daß der Laie doch gar zu naiv ist, um den Zusammenhang der Dinge zu erkennen. Stellen wir uns in die Mitte zwischen beiden und wir werden so ziemlich am rechten Platze stehen.

Wir haben es mit drei Faktoren zu tun, deren Entwicklungsgang uns über die Form des naturkundlichen Unterrichtes aufklärt, nämlich mit der Naturwissenschaft überhaupt, mit den theoretischen Arbeiten über den naturkundlichen Unterricht und mit der Praxis dieses Unter-

richts selbst. Diese drei Faktoren gehen auseinander hervor und folgen einander in gemessenen Zwischenräumen, d. h. die Naturwissenschaft eilt voran, ihr folgt die Theorie des naturkundlichen Unterrichtes in langsamerem Tempo und weit hinter der Theorie hinkt die schwerfällige Praxis nach.

Die Naturwissenschaft, als Ganzes betrachtet, ist die Mutter aller anderen Wissenschaften. Es mag ungeheuere Zeiträume gebraucht haben, bis man aus den gemachten Erfahrungen einmal Gesetze aufstellen konnte, die geeignet waren, den Menschen aus dem blinden Spiele der Zufälle empor zu heben zu einem zweckmäßigen Beherrschen der auf ihn wirkenden Verhältnisse, bis sich also aus der reinen Empirie andere Wissensgebiete abzweigen konnten. Diese ersten Abstraktionen, die bei allen Völkern so ziemlich gleichförmig sind, bildeten den Grund zur idealen Weltanschauung (und zu den idealen Wissenschaften), die sich wiederum bei allen Völkern mehr oder minder fortentwickelt hat. Damit nun, daß die Menschen ihre Erfahrungen zusammenfaßten und sich eine abstrakte Begriffswelt bildeten, waren auch für die Naturwissenschaft zwei Wege begonnen. Der am häufigsten betretene, dem Zusammenleben der Menschen am zweckdienlichste Weg ist der des Idealismus. Man betrachtet die Begriffswelt als die Wirklichkeit und kümmert sich um die wirkliche Welt nur, insofern sie zum Ausbau und zur Verteidigung des Ideales notwendig ist. Die weitaus kleinste Zahl der Menschen war von jeher schon jene, welche sich um die abstrakte Begriffswelt, um das aufgestellte Ideal, nicht kümmerte, sondern sich aus eigener Naturbetrachtung heraus eine Richtung ihres Strebens schuf. Das sind die Materialisten. Wollen wir die Richtungen, welche die Naturwissenschaft in beiden Weltanschauungen eingeschlagen hat, näher bezeichnen, so können wir die eine religiöse, die andere profane Wissenschaft nennen. Es ist leicht begreiflich, daß namentlich in früheren Epochen und bei den ersten Kulturvölkern die religiös-ideale Naturwissenschaft ein bedeutendes Übergewicht über die profan-materialistische Wissenschaft besaß. Nur bei den Griechen schien mit Demokrit und Epikur der Materialismus die Oberhand zu bekommen. Plato und Aristoteles aber bildeten aus den Errungenschaften der damaligen materialistischen Schule eine Idealwelt, die jahrhundertlang die Geister gebannt hielt und ihre eigentlichen Urheber gunz in Vergessenheit brachte.

Mit dem Siegeslauf des Christentums stürzte indes auch das Meisterwerk der griechischen Philosophen zusammen. Es erstand in dem göttlichen Dulder ein Ideal, das insbesondere alle Mühseligen und Beladenen, also die große Mehrzahl der Menschen, hinriß und mit seiner universalen Gewalt den Materialismus fast gänzlich vernichtete. Die Naturwissenschaften nahmen natürlich unter der Ägide des Christentumes nur einen langsamen Aufschwung. Man erachtete die in der Bibel ausgedrückte Ansicht über das Weltall und seine einzelnen Teile als die einzig richtige und verbot es direkt, noch weiter zu forschen. Dabei muß man in Betracht ziehen, daß die biblische Schöpfungsgeschichte so allgemein gehalten und so dehnbar ist, daß in ihr so ziemlich alles untergebracht werden kann, was die neuere Naturwissenschaft zutage gefördert hat.

Überblicken wir indes die religiöse Naturwissenschaft von den Scheiterhaufen der Inquisition herunter bis zu den anerkennenswerten Leistungen eines Rhabanus Maurus und den Zaubereien eines Albertus Magnus, von den Bernikelgänsen bis zu den Arbeiten der Görresgesellschaft und den „Laacher-Stimmen", so müssen wir zugeben, daß sie einen respektablen Fortschritt gemacht haben. Die Reformation brachte den Naturwissenschaften keinen Aufschwung. Die Alchemie und Astrologie standen gerade zu jener Zeit in besonderer Blüte. Luther selbst war Astrologe, fürchtete sich vor Hexenspuk, was der historische Tintenfleck auf der Wartburg schwarz auf weiß bezeugt, und nannte den großen Kopernikus kurzweg einen Narren.*)

Die profane Naturwissenschaft wurde durch Kopernikus aus ihrem Schlummer geweckt. Sie mußte harte Kämpfe bestehen, ehe sie wieder erstarken konnte. Der Widerstand, den man ihr entgegensetzte, machte sie zu einer erbitterten Gegnerin der christlichen Wissenschaft. So tolerant ihr erster bedeutender Vertreter, Baco von Verulam, war, so entschieden kämpften seine Nachfolger Thomas Hobbes, John Locke, de la Mettrie, Holbach und andere gegen die herrschenden naturwissenschaftlichen Ansichten und bestehenden philosophischen Systeme. Indes reichte eine wichtige Entdeckung der andern die Hand. Die Naturwissenschaft erhob sich aus ihrem Dualismus zu einer freien Wissenschaft, die nichts mehr zu tun hat mit dem vielgeschmähten praktischen

*) Siehe: Erdmann, Geschichte der Entwicklung und Methodik der biolog. Naturwissenschaften. Fischer, Kassel 1887, pag. 19. Ein sehr empfehlenswertes Buch!

Materialismus. Diese freie Wissenschaft verschmäht es, aus ihren unmittelbaren Ergebnissen praktische Konsequenzen zu ziehen; sie will weder dem Materialismus eine goldene Brücke bauen, noch der Religion hindernd in den Weg treten.

Der Vater dieser neueren Naturwissenschaft ist Darwin. Welche Summe von Haß, Verfolgung und Spott knüpft sich doch an diesen Namen! Was hat die konservative Wissenschaft (wenn wir sie so nennen wollen) doch bewogen, über den bescheidenen Forscher die ganze Schale ihres Zornes auszugießen? Wir denken heute gewiß viel ruhiger über Darwin und seine Entdeckungen und müssen sagen, es wäre nicht notwendig gewesen, sich so sehr zu alterieren. Hat man mit Kopernikus zu rechnen gewußt, so wird man auch mit Darwin rechnen müssen, mit Darwin, der gar nichts anderes verbrochen hat, als daß er nach zwanzigjährigem Studium und nach zahlreichen Versuchen behauptete, die jetzt lebenden Pflanzen- und Tierindividuen seien nicht Dauertypen, sondern haben sich aus wenigen oder gar aus einer Urform in der Weise entwickelt, daß sich immer nur die stärkeren, vollkommeneren Exemplare einer Gattung und wiederum auch nur die vollkommenen Gattungen selbst erhalten haben. Daß er schließlich den Menschen an die Spitze seiner Entwicklung stellte, von dem ja auch die Kirche lehrt, er sei Staub und werde wieder in Staub verwandelt, das ist doch nicht gar so schrecklich. Hat ja doch die kirchlichgesinnte Naturwissenschaft schon zugeben müssen, daß der Entwicklungsgedanke die natürliche Erklärung für eine Menge von Tatsachen gibt, die bisher nicht erklärt werden konnten und ist sie zufrieden damit, daß man à priori einen Schöpfer annimmt.

Von einer ernstlichen Widerlegung Darwins und seiner Anhänger kann keine Rede sein. Der Darwinismus dehnt sich mit seinen bahnbrechenden Forderungen heute nicht nur über alle Zweige der Naturwissenschaft aus, sondern befruchtet auch alle übrigen Wissenschaften. Das historische Element drängt sich überall in den Vordergrund. Man ist zur Einsicht gekommen, daß man eine Sache nur dann genügend kennt, wenn man weiß, wie sie entstanden ist und wie sie mit ihrer Umgebung zusammenhängt. Die neueste, auf der Entwicklungslehre fußende Wissenschaft betrachtet eben jede Materie, sei sie nun einfach oder kompliziert, als Organismus für sich und wiederum als Teil eines größeren Organismus. Sie vermag in tausendfältiger Weise darzulegen, daß es ein und dieselbe Kraft ist, welche den Sternen ihre Bahnen

weist, den Flug des Vogels durch die Lüfte lenkt, aus der schwellenden Knospe die Farbenpracht der Blüte zaubert und welche den Arm des Menschen mit starker Kraft und sein Herz mit süßem Sehnen erfüllt. Das ist die Kraft der allseitigen Annäherung der Stoffe, welche das All in unseren Augen zu einer großen Symphose macht! Es ist nicht meine Aufgabe, die Bedeutung dieser neueren naturwissenschaftlichen Richtung auseinanderzusetzen. Erwähnt muß sie aber werden, weil sie die Urheberin der großen Reform des naturkundlichen Unterrichts ist, welche eben die pädagogische Welt so angelegentlich beschäftigt. Man kann deswegen, weil die Entwicklungslehre hinter Kulissen steckt, auch in pädagogischen Kreisen nicht mehr gleichgültig zusehen, wie mutige Männer den fruchtbaren Gedanken aufgegriffen und methodisch verwertet haben. Ich denke dabei nicht an den Professor Dodel-Port, der unsere Kleinen schon vor die Alternative: „Moses oder Darwin" stellen will. Ich denke auch nicht an den begeisterten Dodlianer Erdmann, der von seinem gewiß hohen und idealen Standpunkte aus ein Surrogat für die himmlische Glückseligkeit empfiehlt, das er irdische Glückseligkeit nennt. Zum Glückseligsein reicht nun einmal das bißchen Wirklichkeit, daß wir zu erkennen vermögen, nicht aus. Also kein Sturm gegen die Religion! — Wir alle wollen Religion in der Schule und müssen sie wollen, nicht weil wir infolge der bestehenden Verhältnisse gezwungen sind, sondern weil wir ganz gut wissen, daß ohne Religion absolut nichts zu machen ist. Es muß unser eifrigstes Bestreben sein, den Kindern die religiösen Unterrichtsstoffe verständlich zu machen, also den Religionslehrer zu unterstützen. So wenig wir ihm nun helfen, wenn wir lediglich für Memorierung der Katechismustexte sorgen, so fruchtbringend wird unsere Tätigkeit für die Religion sein, wenn wir vor den Kleinen nach und nach jene Welt entrollen, die das „Werde" des Allmächtigen hervorgebracht, wenn wir die Fülle der Natur vor den Kindern ausbreiten, die in ihrer millionfältigen Differenzierung doch wieder eine große Einheit darstellt, und wenn wir dann erst sagen: Das ist die Welt, die Gott erschaffen hat. Man lasse uns Zeit, den Kleinen zuerst den natürlichen Zusammenhang der Dinge klar zu machen und verlange nicht, daß wir jedes Tier, jede Pflanze, jeden Tautropfen schon mit dem Unendlichen in Verbindung bringen. Von solchen Einzelheiten aus vermögen wir das Kind nicht zu jenem großen metaphysischen Gedankenfluge zu erheben, der es die Gottheit

schauen läßt und es ihm ermöglicht, in dem All die wirkende Kraft eines Schöpfers zu sehen.

Diese Ansicht leitet mich auch, wenn ich jetzt über die verschiedenen Phasen der naturkundlichen Methodik spreche, wie sie sich aus der Entwicklung der maßgebenden Wissenschaft selbst ergeben.

Die Gründe, warum in den mittelalterlichen Schulen kein naturkundlicher Unterricht erteilt wurde, sind bekannt; sie liegen in dem damaligen Stande der Naturwissenschaft.

Nachdem Baco von Verulam das große Wort gesprochen, man müsse die Naturwissenschaft auf Erfahrung gründen, ward die Tyrannis des Aristoteles gestürzt und der phantastisch scholastischen Naturbetrachtung die Spitze gebrochen. Allenthalben suchte man den neuen Gedanken in Tat umzusetzen. Als einer der ersten, welcher die Lehre des weisen Engländers für die Schule auszunützen versuchte,*) ist Wolfgang Ratichius zu nennen. Er wollte zwar nicht den naturkundlichen Unterricht in die Schule bringen (das hatte noch eine gute Zeit), aber er stellte für das Unterrichtsverfahren die Sätze auf: „Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur" und „Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung".

Weit mehr als Ratich arbeitete Amos Comenius, der eben**) im Vordergrunde des schulhistorischen Bildes steht, dem späteren naturkundlichen Schulunterrichte vor. Seine Anschauungen sind so weit verbreitet worden, daß ich mich begnügen kann, für unsere Zwecke den von ihm aufgestellten Satz zu zitieren: „Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen." Die Grundsätze: vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten u. s. w. stammen von Comenius. Aber wie es heute noch ist, so war es auch damals. Man hörte und staunte und — ließ die Sache wieder beim alten. Nur im Ländchen Gotha***) versuchte man seine Lehren wirklich auf die Schule zu übertragen, indem man „die Wissenschaft etlicher nützlicher Kenntnisse einführte". Das war der erste Anschauungs- bezw. naturkundliche Unterricht, von dem wir reden können. Wer aber glauben würde, die Gothaer Schulordnung war mehr als eine papierene, der

*) Erdmann, pag. 23.

**) Bezieht sich auf das Comeniusjahr 1892.

***) Erdmann, pag. 28.

würde sich täuschen. Auch wir in unseren Tagen haben viel gehört von der Anschaulichkeit des Unterrichtes und von den übrigen Grundsätzen des Comenius. Wie weit sind wir aber noch weg von dem Ideale, das dem edlen Manne schon vor 300 Jahren vorgeschwebt hat?

Erst mit August Hermann Francke, dem Vater des Pietismus, wurde der naturkundliche Unterricht Faktum in der Volksschule, insofern man damals von einer Volksschule reden konnte. Er war aber in seinen Anfängen noch vielmehr Anhängsel und Schmerzenskind als heute. Die herrlichen Richtpunkte des Comenius waren bald vergessen und nichts als dürre Systeme, nichts als leere Worte setzte man an die Stelle der Wirklichkeit.

Bedeutende Fortschritte machte der naturkundliche Unterricht in den Philantropinen Basedows, Campes, Salzmanns u. a. Als Erfolge führe ich kurz an (nach Erdmanns citiertem Werke pag. 49):

1. konsequente Durchführung der Anschaulichkeit,
2. Beschränkung der Systematik,
3. Belebung des Interesses durch geschickte Auswahl und Behandlung des Stoffes,
4. naturgemäße Einteilung des Stoffes,
5. Verwendung der gewonnenen Kenntnisse im gewöhnlichen Leben.

Eberhard v. Rochow wirkte ebenfalls mit Geschick für die Verbesserung des naturkundlichen Unterrichtes. Daß er aber mit seinem „Kinderfreund" den unseligen Gedanken heraufbeschworen hat, den realistischen Unterricht an dem Lesebuch anzuknüpfen, und daß er dem Lesebuche dadurch eine zentralisierende Bedeutung vorbereitete, kann ich ihm nicht verzeihen.

Mit Linné, dem großen Ordner der Natur, wurde in den Schulen die Systemskunde vollends Dogma. Selbst Pestalozzi*), der die Anschaulichkeit und Naturgemäßheit des Unterrichtes predigte wie kein zweiter, brachte es in der Naturkunde über ein bloßes Vor- und Nachsprechen systematischen Krames nicht hinaus. So sehr war er in den Kultus des Systemes verrannt, daß er die Anschauung naturkundlichen Materials deswegen nicht im Freien vornehmen wollte, weil die Kräuter und Bäume nicht in der Ordnung anzutreffen waren, die er wünschte und wollte.

*) Erdmann pag. 59 u. ff.

Von Pestalozzi, der nur anzuregen, aber nicht selbst erfolgreich zu handeln verstand, angeregt, arbeiteten Natorp und Niemeyer an der Verbesserung unserer Disziplin. Letzterer verlangte naturhistorische Sammlungen und das Zergliedern von Naturkörpern zum Zwecke der Anschauung, wozu er sogar eigene Instrumente, Mikroskope und Loupen wünscht.

Dinter verlangte einen Vorrat guter Zeichnungen und ein kleines, gutes Herbarium für den naturkundlichen Volksschulunterricht und betonte auch, daß man die Gelegenheit, Naturkörper wirklich zu zeigen, nicht versäumen solle. Er will die Lehre vom menschlichen Körper als Teil der Naturgeschichte behandelt wissen. Ähnliche Ansichten entwickelte Graser.

Mit Harnisch tritt die „Weltkunde"*), abgestuft in die Kunde der Heimat, des Vaterlandes und der Erde, auf den Plan. Bis auf Lüben, gestorben 1873 in Bremen**), hören wir nun nichts anderes, als die Anschaulichkeit Pestalozzis, die ihn selbst oft im Stiche ließ, variieren.

August Lüben unterscheidet beim naturkundlichen Unterrichte einen materiellen und formalen Zweck.***) Lüben sprach schon aus, daß „die Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, welche sich in der Natur kundgeben, Aufgabe des naturkundlichen Unterrichtes sei. Er glaubte aber, dieser Aufgabe an der Hand der bestehenden wissenschaftlichen Systeme gerecht werden zu können. So schön und beachtenswert darum auch seine Grundsätze sind und so gut sie sich für Behandlung einzelner Naturobjekte eignen, so wenig berücksichtigt auch seine Methode den Zusammenhang des Alls, das mannigfaltige Ineinandergreifen des Lebens und Webens der Natur. Das System soll eben nie Selbstzweck, sondern immer nur Mittel zum Zwecke, Gedächtnisstütze sein.

Lüben teilt seinen ausführlichen Lehrplan für Naturkunde in vier Kurse ein. Die ersten drei Kurse behandeln die drei Naturreiche nach Art der konzentrischen Kreise, welch letztere Methode lange Zeit das „non plus ultra" der Schulweisheit zu sein schien. Der 4. Kursus

---

*) Erdmann, pag. 79 u. ff

**) Erdmann, pag. 98 u. ff.

***) Diese Zweiteilung des Zweckes beliebt man heute noch bei so ziemlich allen Unterrichtsgegenständen; namentlich ist der „formale Zweck" ein schützender Anwalt für jene Disziplinen, deren materieller Zweck oft sehr fraglich ist.

beschäftigt sich mit Anthropologie, Bau und Leben der Tiere und Pflanzen und mit Herstellung eines Zusammenhanges der behandelten Stoffmasse.

Des rascheren Fortschreitens wegen empfiehlt Lüben, den Schülern einen gedruckten Leitfaden in die Hand zu geben. Die Schüler sollen sich den Text wohl „sachlich" aneignen, ihn aber nicht memorieren.

Die Methode Lübens war im großen und ganzen doch ein gewaltiger Fortschritt gegen früher, weil man vor ihm von einer Methode des naturkundlichen Unterrichtes überhaupt nicht reden konnte. Sie errang auch einen glänzenden Sieg über alle Gegner und wand sich sogar durch die Zeit der preußischen Regulative (1854), die auch auf die bayerischen Schulen nicht ohne Einfluß war, hindurch, so daß wir jetzt noch hauptsächlich die Lübensche Richtung im naturkundlichen Unterrichte dominieren sehen.

Wohl würden die Lübenschen Prinzipien durch den Altmeister der Methodik, den großen Diesterweg, zu möglichster Klarheit gebracht und von dem liebenswürdigen, unvergeßlichen Kehr, den man, ich weiß nicht warum, aus unseren Seminarien verbannt hat, mit einem wahren Nimbus von edler Begeisterung umgeben, so daß der Praktiker hinreichend Gelegenheit hätte, für seine naturkundliche Methode Anregung zu finden. Was aber dem einen durch seine strenge Konsequenz und dem andern durch seine liebevolle Hingabe möglich schien, vermögen die wenigsten fruchtbar in die Tat umzusetzen. Wir lesen die „Illustrierte Naturgeschichte der drei Reiche" von dem gottbegnadeten Polack, dem Günstling der Musen, mit wahrem Hochgenusse, finden aber, wenn wir seine liebliche Gabe praktisch verwerten wollen, daß sie mit der sonstigen Prosa unserer Schularbeit gar wenig harmoniert.

Von der Hochflut naturgeschichtlicher Handbücher, Leitfäden, Anleitungen, Stoffsammlungen u. s. w., die auf den Beinen Lübens ruht, wollen wir lieber nicht viel sagen. Ein jeder will natürlich neue Wege gefunden haben und glaubt, die heilige Pflicht zu haben, der Menschheit seine Entdeckung schwarz auf weiß darbieten zu müssen. Sie alle fangen aber beim Affen an und gelangen über die „Aufgußtierchen" hinüber in das Reich Floras, um dann mit einem letzten Seufzer über die giftigen Schwämme die brennbaren Mineralien ans Tageslicht zu fördern. Mit schielenden Blicken geht der Marsch an den teuren Edelsteinen vorbei zu einigen plebejischen Gassenbuben des steinernen Geschlechtes, und mit den leichten und schweren Metallen die Nützlichkeit der irdischen

Dinge vollends zu beweisen. Von einem neuen Weg kann also bei allen diesen Machwerken keine Rede sein.

Wir können indes auf den von Lüben errungenen methodischen Standpunkt keinen Stein werfen. Wir müssen vielmehr die Arbeit Lübens als eine gewaltige betrachten, als ein Werk, ohne das die großen Fortschritte der naturkundlichen Methodik neuesten Datums gar nicht möglich gewesen wären. Daran, daß spekulative Kärrner seine trefflichen Gedanken trivialisiert haben, ist Lüben nicht schuld.

Betrachten wir von der lichten Höhe der Gegenwart aus die Methodik des naturkundlichen Unterrichtes, wie sie in ihrer letzten theorethischen Phase gestaltet war und wie sie in der Praxis noch den breitesten Raum einnimmt, so müssen wir zu der Überzeugung kommen, daß eine Reform notwendig ist, sowohl vom Standpunkte der Wissenschaft aus, als auch im Hinblicke auf den bisherigen Erfolg des Unterrichtes. Fragen wir uns aufrichtig, wir brauchen uns ja nicht zu schämen, wenn wir es einsehen, ob unser naturkundlicher Unterricht einen nennenswerten Erfolg hat. Halten nicht unsere Feiertagsschulen, diese Schmerzenskinder der Lehrer und Schüler, ein schreckliches Gericht über unser Wirken in der Werktagsschule? Sind denn Faulheit der Schüler und Überladung derselben mit Arbeit die einzigen Gründe, auf die wir unsere Verteidigung stützen? Machen wir's denn immer recht und können wir's immer recht machen? Ich glaube alle Fragen mit „nein" beantworten zu müssen. Glaube man ja nicht, daß ich ins eigene Fleisch schneiden will und unsere naturwissenschaftlichen Kenntnisse, sowie deren methodische Verwertung einer ungehörigen Kritik unterziehe. Ich weiß es ganz gut, daß wir immerhin noch mehr von Mutter Natur wissen als das Gros der akademisch Gebildeten, in deren Kreisen man es noch vor kurzer Zeit zum guten Ton rechnete, nicht zu wissen, wie die Eier gemacht werden. Sagt ja doch beispielsweise der „berühmte" Gymnasialprofessor Karl Friedrich von Nägelsbach in seinem Werke „Gymnasial-Pädagogik" (1879),*) es sei zwar ein Unglück, nichts von der Natur zu wissen, Naturwissenschaft könne aber auf Gymnasien nicht gelehrt werden, weil — nun weil der Mensch nicht alles zugleich lernen könne. Der große Pädagoge leistet sich in seinem zitierten Werke noch manchen bezeichnenden Ausspruch. Ich muß, und wenn man auch jetzt anfängt, in den Gymnasien Natur-

*) Erdmann, pag. 86.

wissenschaft zu treiben, mit Erdmann in seinem mehrfach zitierten Werke zu unseren akademisch gebildeten Kollegen sprechen: „Seht, wir Wilden sind doch bess're Menschen!"

Trotz alledem kann ich auch den letzten und größten Schritt, den die naturkundliche Methodik gemacht hat, nicht passender übergehen, als daß ich in meinen verehrten Zuhörern das Gefühl erwecke, unser naturkundliches Wissen und die methodische Verwendung desselben seien einer bedeutenden Steigerung fähig. Unter dieser Voraussetzung gehe ich auf die letzte Errungenschaft des naturkundlichen Unterrichtsgebietes, die Lebensgemeinschaft, über.

Nachdem die neuere Naturwissenschaft eine einheitliche Auffassung des Alls zustande gebracht, konnte Alexander von Humboldt*) sagen, „der Reichtum der Natur liege nicht in der Fülle, sondern in der Verkettung der Tatsachen"; er konnte sich ferner bestreben, „die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen." Roßmäßler bemühte sich, diesen Gedanken für den Schulunterricht geltend zu machen. Auch Lüben hat wie bereits bemerkt, in den letzten Auflagen seiner Werke, diesen Gedanken zum Ausdrucke, jedoch nicht zur Ausführung gebracht.

So war denn schon vorbereitet, was Scheller und Junge im Jahre 1881 fast gleichzeitig, aber unabhängig voneinander als Ziel des naturkundlichen Unterrichtes angaben, nämlich, es sei ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben. Um dieses Ziel zu erreichen, müsse jeder Organismus als eine Einheit für sich, als eine solche mit der ihn umgebenden Natur und eine solche mit mehreren ihn speziell umgebenden Wesen betrachtet werden.

Zu einer solchen Auffassung des naturkundlichen Unterrichtes konnte natürlich der bisher gepflogene Systemkultus nicht mehr passen. Es mußte eine vollständig andere Auswahl und Anordnung des Stoffes gefunden werden. Junge, Hauptlehrer in Kiel, teilt den naturkundlichen Stoff in mehrere nacheinander zu besprechende Lebensgemeinschaften. Sein „Dorfteich", das Muster einer solchen Lebensgemeinschaft, ist nachgerade populär geworden. Junge hat, soviel ich weiß, sein Werk in einem zweiten und dritten Bande (Kulturwesen der deutschen

*) Siehe Dr. Rieß, Spandau: „Neue Bahnen" 1890, Heft 4, pag. 157.

Heimat und Kulturwesen der Fremde) fortgesetzt. Diese Anordnung nach strengen Lebensgemeinschaften führt aber oft zu einer unnatürlichen Trennung, weshalb alle weiteren Interpreten des Jungschen Gedankens (z. B. Dr. Frz. Kießling und Egmont Pfalz, Rich. Seyfert, Odo Twiehausen u. a.) den Stoff nicht nach eigentlichen Lebensgemeinschaften, sondern nach natürlichen Gruppen ordnen.

Die Reformwerke des naturkundlichen Unterrichtes, welche den Stoff nach Lebensgemeinschaften oder natürlichen Gruppen ordnen, übersteigen wohl längst die Zahl 100. Die meisten neueren Methodiker von Bedeutuug stehen für Junge, der in dem Professor Goette von Straßburg einen gefährlichen Kritiker gefunden hat, ein. Selbst Polack hat seiner schon erwähnten „Naturgeschichte der drei Reiche" einen Anhang beigegeben, der die Stoffe nach Lebensgemeinschaften ordnet.

Prüfen wir nun auch dieses neueste Modekind unserer noch sehr zerfahrenen Methodik, wie wir die vorausgegangenen Phasen der naturkundlichen Methodik geprüft haben.

Man will ein klares Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anstreben. Darum betrachtet man die Unterrichtsstoffe nicht mehr nach der Reihenfolge eines Systems; man verschmäht sogar die Dreiteilung: Zoologie, Botanik, Mineralogie. Das heimatliche Gebiet wird in mehrere in sich zusammengreifende Gebiete abgeteilt und eines nach dem anderen oder auch zwei solche Gebiete nebeneinander werden der unterrichtlichen Behandlung unterzogen. Nach einem allgemeinen Überblick über die zu behandelnde Lebensgemeinschaft, der durch einen Lehrspaziergang gewonnen wird, geht man an die Behandlung von Einzelobjekten der betreffenden Gruppe. Jedes Objekt wird mit Rücksicht auf den Zusammenhang, in welchem es mit der Lebensgemeinschaft steht, betrachtet. Es werden nur solche Objekte zur Einzelbehandlung gewählt, welche einen charakteristischen Zug der betreffenden Gemeinschaft ausmachen und bei dem einzelnen Objekte wird immer wieder der Gedanke in den Vordergrund gestellt, welcher die gewollte Eigentümlichkeit des Objektes am deutlichsten zur Anschauung bringt. So wird aus der Lebensgemeinschaft „Haus und Hof" beispielsweise der Hund behandelt. Die Schüler sind vorher angewiesen worden, einen Hund nach gewissen Richtpunkten zu betrachten. Bei der Behandlung selbst werden zuerst und hauptsächlich jene Beobachtungen besprochen, welche den Hund als einen Freund des Menschen

erkennen lassen. Von diesem Gesichtspunkte aus werden dann seine Eigenschaften, die wieder vom Körperbau abgeleitet werden, nacheinander besprochen, so daß die ganze Besprechung in den Schülern den Leitgedanken bestärken muß.

Sind auf diese Weise die hauptsächlichsten Typen einer Lebensgemeinschaft behandelt, so wird das ganze Gebiet in einem Rückblicke zusammenfassend betrachtet; auch werden die behandelnden Einzelobjekte in Reihen gebracht, welche als Gedächtnisstütze dienen und den Schülern bleibende Merkpunkte für die behandelnde Materie abgeben.

Wigge und Martin haben in ihrem Werke „Die Unnatur der modernen Schule" das Prinzip der Lebensgemeinschaften zu dankenswerter Klarheit ausgesponnen. Sie verlangen für die Behandlung von Einzelobjekten zunächst die Berücksichtigung morphologischer und genetischer Gesetze, d. h. Betrachtung der Gestaltung eines Objektes und der Entwicklung desselben aus seinen ersten Anfängen. Aus diesen Betrachtungen wollen sie das System der Naturkörper aufbauen, das ihnen trotz Junge nicht entbehrlich zu sein scheint. Weiter wollen sie die Behandlung von Einzelobjekten, welche bei ihnen als zweijähriger Kursus der Besprechung von Lebensgemeinschaften vorausgeht, die Berücksichtigung biographischer Gesetze, d. h. Erörterungen über die Lebenstätigkeit der Organismen mit Rücksicht auf ihre Umgebung und auf ihre organische Konstitution. In dieses Gebiet gehören beispielsweise die „Schutzfärbung" und „Bewaffnung" der Tiere, Anpassung der Gliedmaßen an die vorherrschende Bewegungsart, Zahnbildung und Nahrung u. v. a. Weiter soll auch die Wirkung physikalischer und chemischer Gesetze an den Einzelobjekten zur Anschauung kommen.

Bezüglich der in den oberen Schuljahren zu betrachtenden Lebensgemeinschaften wollen Wigge und Martin in dem Schüler zunächst einen Begriff von der in sich abgeschlossenen Gesamtheit eines Gebietes bilden. Hat der Schüler die Lebensgemeinschaft als ein einziges lebendes Ganzes, als Organismus, aufgefaßt, so kann er auch die hauptsächlichsten Gesetze, nach denen sich der Lebensprozeß eines so komplizierten Organismus abwickelt, erkennen und abstrahieren. Die Betrachtung heimischer Gebiete wird durch Heranziehung von Lebensgemeinschaften der Fremde immer mehr erweitert, so daß die Schüler schließlich die Erde als eine einzige Lebensgemeinschaft auffassen lernen.

Sehen wir die grundlegenden Werke über das Prinzip der Lebensgemeinschaften an oder die späteren Vervollkommnungen des einmal ausgesprochenen Gedankens, so müssen wir sagen, die ganze Sache ist originell und lädt geradezu zum eindringlichen Nachdenken ein. Ich habe wenigstens seit nahezu drei Jahren einen großen Teil meiner Zeit zum Studium der oben angeführten Reformschriften verwendet und war bestrebt, die Vor- und Nachteile des neuen Gedankens herauszufinden. Sie sollen noch kurz berührt sein.

Als Vorteile mögen gelten:

1. Die vollständige Verdrängung des Systemkultus aus dem Unterrichte;
2. die vernünftige (nicht schablonenmäßige) Betrachtung von Einzelobjekten mit Rücksicht auf die Lebensgesetze;
3. die Annahme und Betrachtung komplizierter Organismen (Lebensgemeinschaften), welche die Schüler in das Verständnis der wirkenden Naturgesetze einführen und sie
4. zum Erfassen des Alls als eines einzigen Organismus bringen soll;
5. dadurch soll der naturkundliche Unterricht eine dauernde Nachwirkung auf den Schüler ausüben und insbesondere dem praktischen Leben von Vorteil sein.

Merkwürdigerweise stellt fast jeder der neuen Methodiker andere Ziele für den naturkundlichen Unterricht auf und jeder sucht doch wieder in den Lebensgemeinschaften den besten Weg zur Erreichung des gewollten Zieles. So wird denn auch Junges trefflicher Gedanke vielfach mißbraucht und mißverstanden. Der schnöden Fabrikation von methodischen Dutzendwerken ist eine neue lukrative Aussicht eröffnet.

Hätte Jung sein Ziel etwas mehr präzisiert, so hätte sein Gedanke schon offenbar bessere Früchte getragen. „Ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur," das ist viel mehr als die Volksschule leisten kann. Wenn man dann gar mit einer Gruppe von Naturkörpern beginnt, die an sich nur ungeheuer differierende Beweise des einheitlichen Lebens bietet, so kann man den praktischen Erfolg voraussehen. Man mag auch nur die einfachsten Beziehungen der auffallendsten Einzelorganismen einer Lebensgemeinschaft zum Gegenstande der unterrichtlichen Behandlungen machen, es ist einmal ein Durcheinander und bleibt einer; es wird dabei nicht viel mehr herauskommen als ein anregendes, interessantes Gespräch, das allerdings besser sein mag als unsere schematische Naturbeschreibungen. Von

einem Verständnisse des gemeinsamen Lebens in der Natur bekommen aber die Schüler meiner Ansicht nach nicht sehr viel. Die „Weils“ auf die vielfachen „Warums“, zu denen die Betrachtung selbst der engsten Lebensgemeinschaft, z. B. Raupe und Kohl, Anlaß geben, sind meistens so primitiv, daß sie wohl die Neugierde eines Kindes befriedigen, niemals aber den Stoff zur Ermittlung des allen Lebenserscheinungen zugrunde legenden Gesetzes abgeben können. Und dieses Gesetz muß man wenigstens mit einiger Deutlichkeit kennen, ehe man den Zusammenhang des Alls begreifen kann.

Junge und sein Anhang kommen trotz des großen Anfanges, den sie gemacht haben, über die alte teleologische Betrachtungsweise der Natur nicht viel hinaus. Gerade das mit Vorliebe breit getretene Gebiet der Schutzfärbung liefert einen kräftigen Beweis hiefür. Wozu soll die Einsicht nützen, daß der Schmetterling deswegen bunt sei und einer Blüte ähnle, damit ihn seine Feinde nicht so leicht erblicken? und was für eine Einsicht ist das? Die nächste beste Weiterfrage wirft sie schon wieder über den Haufen. Farbe und Gestalt schützen den Schmetterling nur so lange, als er an einer entsprechenden Blüte hängt, fliegt er aber, so verrät er sich geradezu durch sein auffallendes Kostüm. Die Schüler erfahren auf diese Weise wohl tausend pikante und anregende Sachen. Dieses Wissen ist aber nur ein oberflächliches, weil es trotz des räumlichen Zusammenhanges der betrachteten Objekte des logischen Zusammenhanges entbehrt. Wo bleibt beispielsweise die Logik, welche die Pensen der Lebensgemeinschaft „Anger“: „Verbreitung der Samen“ und „Bewegungsorgane der Insekten“ unter einen Hut bringen soll? Wenn aber zwischen den einzelnen Pensen kein Zusammenhang besteht, wenn sie ganz unvermittelt an den Schüler herantreten, dann kann sich auch im Schüler kein Faden fortspinnen. Alles bleibt Stückwerk und verschwindet bei der nächsten Gelegenheit so spurlos, wie das Facit unseres landläufigen Naturgeschichtsunterrichts verschwindet. Die Herren Dr. Kießling und E. Pfalz leben in einer gewaltigen Illusion, wenn sie gegen das Ende ihrer „Naturgeschichte für die einfache Volksschule“ vor den Schülern den Satz entwickeln wollen: „Alle Naturkörper auf der Erde stehen zueinander und zu den alles beherrschenden Kräften in tausendfacher Beziehung und Abhängigkeit,“ aber „die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen.“ Es ist und bleibt indes ein ungeschmälertes Verdienst Junges und Schellers, den Versuch gewagt zu haben, den naturkundlichen Unterricht

auf die moderne Naturwissenschaft zu bauen. Es lassen sich aber die Sätze der Wissenschaft nicht ohne weiteres auf die Schule übertragen. Wohl beweist uns die Wissenschaft, daß sich so ziemlich alle zu Tage tretenden Erscheinungen auf ein Grundgesetz zurückführen lassen und daß eben dieses Gesetz die Einheit der Natur bedingt. Wie es nun von unberechenbarem Werte wäre, wenn wir überall schnell und sicher den bestehenden Zusammenhang herauszufinden vermöchten, so unmöglich wäre es auch, in der Volksschule so weit zu kommen. Gerade die Ursachen für jene Erscheinungen, welche in der Lebensgemeinschaft besprochen werden sollen, sind ungeheuer kompliziert. Darum gehen die Versuche Junges und seines Anhanges von unrichtigen Voraussetzungen aus. Es kann niemals Ziel des Volksschulunterrichtes sein, die Schüler zum Verständnisse von tausend Einzelheiten zu bringen, an denen selbst die gebildete Welt meist verständnislos vorüber geht und die dem gewöhnlichen Manne niemals nützlich werden. Wohl aber kann die Volksschule in dem Schüler einen Fond von Erfahrungen niederlegen, die eine in sich abgeschlossene Beweiskette für das waltende Grundgesetz und seine wichtigsten Verzweigungen bilden. Je ungezwungener sich die Erfahrungsreihe auseinander heraus entwickelt, desto bleibender wird sie auf den Schüler wirken und je weniger Abzweigungen sie macht, desto gründlicher kann sie werden. Darin liegt meines Erachtens eine Seite des naturkundlichen Unterrichtes, welche von den neueren Methodikern nicht beachtet wurde.

Rechnen Sie mir's, verehrte Herren, nicht zur Sünde an, wenn auch ich etwas zur Klärung der Angelegenheit beitragen will. Ich will und kann Ihnen heute nur den Hauptgedanken verraten, der meine Arbeit leitet, und hoffe dabei, daß sich eine weitere Gelegenheit finden wird, meine Ansichten vor die Öffentlichkeit zu bringen.

Ohne Zweifel muß der naturkundliche Unterricht, wie die ganze Schularbeit, wie überhaupt alles Leben und Weben von einem Standpunkte aus beurteilt werden, der den neuesten Errungenschaften der Wissenschaft möglichst nahe steht. Nur eine solche Beurteilung kann neue und bessere Gesichtspunkte finden. Alle bisher beobachteten Erscheinungen lassen sich auf eine einzige Tatsache zurückführen und zwar auf die Tatsache des allgemeinen und allseitigen Zusammenstrebens der Stoffe, die sich nach Maßgabe der Affinität vollzieht. Wie nun die Erde nach der Vereinigung mit anderen Welten strebt, so haben auch ihre Teile dieses Bestreben und zwar um so mehr, je mehr sie

eine Resultierende aus allen bereits vorhandenen Stadien dieses Annäherungsbestrebens sind. Die höchsten Organismen müssen dieses Streben am meisten besitzen und sie können es steigern, wenn sie in eine möglichst innige Verbindung mit der sie bedingenden Welt treten. Der Mensch ist der höchste Organismus. Wer wollte es leugnen, daß ihn ein vermehrtes Wissen immer höher entwickelt, vollkommener, zielbewußter und darum glücklicher macht!

Das Ziel der Erziehung kann daher kein anderes sein, als daß eine möglichst vielseitige und intensive Annäherung zwischen den Menschen und dem All zustande gebracht wird. Darin sind sowohl das religiöse, wie auch das ethische und spekulative Ziel enthalten. Demnach muß auch die Schularbeit diesem grundlegenden Gedanken entsprechen, wenn sie nachhaltig veredelnd und beglückend auf den Einzelnen und fördernd für die Gesamtheit (den Staat) wirken will. Die Annäherung zwischen All und Individuum ist aber Tätigkeit. Je größer einerseits die Fähigkeit des Menschen ist, sich zu betätigen und je umfassender und geklärter andererseits das Gebiet ist, in welchem er sich betätigen soll, desto intensiver und zielbewußter wird sein eigenes Eingreifen in die ungeheure Mannigfaltigkeit seiner Umgebung sein. Somit spaltet sich die Schularbeit gleich anfangs in drei Hauptrichtungen, die, von einem Punkte ausgehend, sich am Schlusse der Schulzeit wieder vereinigen. Die eine ist Pflege der körperlichen Fertigkeiten und Geschicklichkeiten, die andere ist Herbeischaffung von Gelegenheiten für den Schüler, der ihn umgebenden Welt Schritt für Schritt näher zu treten, und die dritte, sein jeweilig erreichtes Können zu erproben. Die zweite Richtung ist die „Weltkunde", wie sie Harnisch schon bezeichnend nennt.

Auch die Weltkunde spaltet sich wieder in zwei Richtungen. Die eine bringt den Schüler einzelnen Naturdingen näher, steigert sich zum Begriffe der Hauptlebenserscheinungen organischer Körper und gewinnt so einen Boden, den menschlichen Organismus selbst einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen. Das ist nun der eigentliche Unterricht, wie er meinem Plane vorschwebt. Ich verzichte hier auf die allgemeine Weiterführung meines Grundrisses und verweile nur noch ganz kurz bei der naturkundlichen Abteilung, auf die ich ja hinlenken wollte. Meiner Ansicht nach fallen dem naturkundlichen Unterrichte in der Volksschule mehrere Arbeiten zu, die aber alle nur teilweise gelöst werden können. Gerade dadurch aber, daß wir unseren Unterrichtszweig nach allen Seiten hin ausdehnen, gelangt er zu einem gewissen Grade von Vollkommenheit.

Einmal wird es sich darum handeln, daß unsere Schüler die bemerkenswertesten Einzelkörper ihrer Umgebung überhaupt kennen lernen. Man wird sie deshalb anleiten müssen, aus dem ungeheueren Vielerlei fortwährend neue Typen unterscheiden zu lernen. Das hierdurch gewonnene Material wird, wenn man Zeit findet, nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet. Dieses Suchen und Ordnen von Naturkörpern muß während der ganzen Schulzeit hindurch geschehen.

Dann wird es sich darum handeln, die Hauptphasen der Daseinsformen zum Verständnisse zu bringen. Die Volksschule muß sich darauf beschränken, die Tatsache des Lebens überhaupt und dann die Lebenserscheinungen der Pflanzenwelt nach ihren auffallendsten und zugänglichsten Äußerungen zum Verständnisse zu bringen. Nachdem auch das Charakteristikum des tierischen Lebens im allgemeinen festgestellt ist, werden die Modifikationen dieses Lebensprozesses nach ihren hervorragendsten Abstufungen besonders vorgeführt. Diesen Erörterungen muß eine Physiologie des menschlichen Organismus folgen. Mittlerweile ist auf der anderen Seite die Allgemeinkenntnis des Alls soweit fortgeschritten, daß man alle Erscheinungen des Daseins als Ausfluß des allseitigen Zusammenstrebens bezeichnen kann. Auch das Unorganische folgt diesem Gesetze, was durch die hervorragendsten Tatsachen der Physik und Chemie zu beweisen ist. Nunmehr kann, nachdem die erste und größte Lebensgemeinschaft, die des gestirnten Himmels grundlegend nahe gerückt ist, mit der Betrachtung von Lebensgemeinschaften auf unserer Erde begonnen werden.

Als erste Gemeinschaft würde ich behandeln die des luftförmigen Erdkörpers mit dem festen, also die Erscheinungen der verschiedenen Aggregatszustände, Verdunstung, Winde, Niederschläge u. s. w., welche Betrachtungen zu einem Verständnisse des Klimas führen muß.

Eine weitere Lebensgemeinschaft wäre die des Wassers und des Unorganischen, eine dritte die des Unorganischen und des Organischen mit dem Wasser als Bindeglied. Ferner könnte betrachtet werden die Verbreitung der Pflanzenwelt und die Art und Weise, wie die einzelnen Pflanzengebiete einander bedingen. Dann könnte die Verbreitung der Tierwelt und der hier schon offenbar zutage tretende Kampf ums Dasein behandelt werden. Dem müßte eine weitere große Lebensgemeinschaft, die der Pflanzen und Tiere, wie sie einander bedingen und voneinander leben, Gegenstand der Behandlung sein. Als Zusammenfassung dürfte jetzt die Lebensgemeinschaft des Unorganischen,

des pflanzlichen und tierischen Daseins folgen. Schließlich müßte (nachdem die Physiologie vorausgegangen) die Verbreitung des Menschen über die Erde, sein Verhältnis zum Klima, zum Unorganischen, pflanzlichen und tierischen Dasein behandelt werden. Daran müßte sich die für uns interessanteste Lebensgemeinschaft, die der Menschheit, schließen. Damit würde die Geschichte den Faden der Naturkunde fortspinnen. Schließlich würde auch die vorher angeführte Allgemeinbetrachtung des Alls, die wir Geographie nennen wollen, wieder mit der Sonderbetrachtung zusammenfließen, so daß bei der Betrachtung des speziell heimatlichen Gebietes, des Vaterlandes, alle im Schüler bereits angeschlagenen Töne mitklingen müßten, um ein möglichst vielseitiges vollständiges Bild des heimischen Gebietes zu erzielen.

Aus der Allgemeinbetrachtung des Vaterlandes würde sich die Erörterung der Stellung des Einzelnen im Staatsorganismus herauslösen, die Notwendigkeit der staatlichen Ordnung, die Arbeitsteilung, die einzelnen Berufsarten und die Pflicht des Einzelnen, sich der Gesamtheit unterzuordnen. Auf diese Weise könnte dann dem ganzen Unterrichtsgebäude nicht nur ein eminent praktischer, sondern auch ein wirkungsvoller ethischer und erhabener religiöser Abschluß gegeben werden.

Über die Anordnung der von mir erwähnten Stoffgruppen mag man so oder so denken, das Ganze wird man nicht verwerfen können, um so weniger, da es in seiner fragmentarischen Gestalt keinen Anspruch auf Gleichberechtigung mit jenen einschlägigen Darlegungen machen kann, die bereits den Hammer der Kritik gefühlt haben. — Ich habe nun einen Abriß der Geschichte der Naturwissenschaft und einen Überblick über die Theorie des naurkundlichen Unterrichts gegeben. Brauchen wir auch die Praxis noch, um das Bild zu vollenden? Ich glaube nicht. Wir alle wissen, daß unsere Praxis nur eine schwächliche Verkörperung der Theorie ist und sein kann. Wir alle kennen die mannigfaltigen Schwierigkeiten, welche unserm mühsamen Werke hindernd in den Weg treten. Wo aber Einsicht und Tatkraft sind, da ist kein Berg zu hoch und kein Tal zu tief. Erreichen wir nicht alles, was wir wollen, so erreichen wir doch etwas, und kleine Erfolge reichen schon hin, die Flamme der Begeisterung zu nähren. Sollte ich sie auch durch meine Arbeit ein klein wenig gefördert haben, so wäre ich reichlich belohnt!

Lehrer B. Baader-Altötting.

20. Physiologie und Biologie im naturkundlichen Unterricht.

Wer die Geschichte einer Wissenschaft mit der Geschichte der Methodik des betr. Unterrichtsgegenstandes in der Volksschule vergleicht, wird finden, daß keine hervorragende wissenschaftliche Strömung ohne Einfluß auf den Schulunterricht geblieben, wenn es auch ganz natürlich ist, daß die Fortschritte in der Wissenschaft den Fortschritten in der Methodik zeitlich ganz bedeutend voranstehen. Erst müssen diejenigen Männer, welche am Ausbau der Volksschulpädagogik arbeiten, mit den Ergebnissen und Bestrebungen der Wissenschaft genügend bekannt geworden sein, ehe an eine Nutzbarmachung dieser Ergebnisse für die Volksschule gedacht werden kann.

Auch bei dem hier in Frage stehenden Unterrichtszweig zeigt sich diese Erscheinung aufs treffendste. Gegen das Ende der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts begannen die Männer der Wissenschaft allmählich ihre Aufmerksamkeit immer mehr dem inneren Bau des Tier- und Pflanzenkörpers und den Lebenserscheinungen in diesen Gebilden zuzuwenden. Für die Tierwelt war zwar zu dieser Forschung bereits durch Aristoteles der Grund gelegt worden; die Pflanzenwelt jedoch wurde zum ersten Male erst gegen das Ende des 17. Jahrhunderts und nur von ganz vereinzelten Forschern in den Kreis derartiger Betrachtungen gezogen (Malpighi, Grew, Hales, Ingen-Houß, de Saussure). Nach Aufstellung und Begründung der Zellentheorie aber durch Schleiden und Schwann, als die Forscher, ausgerüstet mit den vortrefflichsten Instrumenten, immer mehr den inneren Bau untersuchten, hat sich auch die Lehre von den Lebenserscheinungen der Organismen ganz bedeutend erweitert, und heute stimmen die bedeutendsten Vertreter der Wissenschaft darin überein, daß die Erkenntnis der Lebensvorgänge in und an den Organismen, den Tieren sowohl als Pflanzen, eine Hauptaufgabe der Wissenschaft darstellt. Wie man so in der Wissenschaft zu einer stärkeren Betonung der Physiologie und Biologie gelangt ist, so wird auch im Volksschulunterricht kein Lehrer, der seinen Unterricht nach den Forderungen der Gegenwart erteilt, die Gebiete der Physiologie und Biologie ganz übergehen.

Die Begriffe Physiologie und Biologie werden übrigens in der Wissenschaft verschieden begrenzt; es empfiehlt sich daher, zuvor noch in wenig Worten auf das Wesen derselben einzugehen. Physiologie ist

in den folgenden Ausführungen stets aufzufassen als die Lehre vom Leben der Organismen, d. h. als die Lehre von der Summe aller Vorgänge, welche, untereinander in innigster Verbindung stehend, die Erhaltung der Organismen zur Folge haben. Beim Aufhören dieser Vorgänge tritt ein Zerfallen der organischen Substanz in unorganische, d. h. der Tod ein. Als letzte Bedingung liegen all diesen Vorgängen physikalische und chemische Vorgänge zu Grunde, und es stellt daher die Physiologie eigentlich nur eine auf die Organismen angewandte Physik und Chemie dar. Das Leben der Organismen aber beruht im letzten Grunde auf dem Leben in den Elementarbestandteilen, den Zellen. Will also die Physiologie exakt verfahren, so hat sie sich zunächst um die Lebensvorgänge in diesen kleinsten Teilchen zu kümmern und an sie die Erforschung der komplizierten Lebensvorgänge anzureihen, bei denen eine ganze Reihe von Elementarteilchen zusammenwirkt.

Handelt es sich jedoch nicht um die Erforschung innerer Lebensvorgänge, sondern in erster Linie um die Erkenntnis der Funktionen der äußeren Organe, unabhängig um die Vorgänge in ihren Elementarbestandteilen, aber mit Rücksicht auf den Einfluß der umgebenden Medien auf die Leistungen oder die Ausbildung dieser Organe, so nennen wir diesen Zweig die Biologie „die Lehre von der funktionellen Bedeutung morphologischer Eigenschaften".

In diesem Sinne sind die beiden Begriffe in den folgenden Ausführungen zu nehmen.

Wie oben bereits angedeutet, hat man auch in den letzten Jahren mit der Einführung physiologischer und biologischer Momente in den Volksschulunterricht begonnen. Es ist jedoch klar, daß von den außerordentlich umfangreichen Ergebnissen, welche die Anwendung der Grundsätze der Mechanik, Akustik, Optik, Wärmelehre, Elektrizitätslehre und der Chemie auf die Organismen den Forschern bereits geboten hat und noch bieten wird, nur ein verschwindend kleiner Teil dem Volksunterricht kann dienstbar gemacht werden. Die Rücksicht auf das Alter der Kinder und die wenige für den Unterricht in Physik und Chemie zu Gebote stehende Zeit ziehen hier enge Grenzen.

Der Hauptnutzen, den die Fortschritte auf dem Gebiete der Wissenschaft in den sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften dem Volksschulunterrichte geleistet haben, besteht in dem günstigen Einfluß auf die Ausbildung der Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Sie gestaltet jetzt den Unterricht für die Kinder viel interessanter, anregender,

geistbildender und kommt dem unsern Kindern von Natur aus innewohnenden Kausalitätsbedürfnisse im weitgehendsten Maße entgegen. Durch Aufnahme physiologischer und biologischer Elemente in den Unterricht wird in den Kindern eine Naturbetrachtung geweckt, die grundverschieden und in ethischer Hinsicht viel höher stehend ist als die durch den bloß beschreibenden Unterricht der früheren Zeit gewonnene Anschauung. Der Schüler, dem auch nur einige der wichtigsten physiologischen Gesetze und Erscheinungen zum vollen Verständnis gekommen, sieht Tiere und Pflanzen mit viel liebevollerem Blicke an; er hat in ihnen Wesen erkennen lernen mit Lebensvorgängen, die mit den seinen verwandt, teilweise sogar denselben analog sind; er wird mit tiefer, weil auf wirklicher Einsicht beruhender Ehrfurcht vor dem erfüllt, der das Erdganze so wunderbar eingerichtet und nach seinen ewigen Gesetzen regiert.

Hat so die Einführung der Physiologie und Biologie ihre hohe Bedeutung in ethischer und religiöser Hinsicht, so ist ihr Wert für die intellektuelle Ausbildung der heranwachsenden Jugend doch auch nicht zu unterschätzen. Es wird durch die Heranziehung physikalischer und chemischer Wahrheiten zur Erklärung dem Schüler ein auf wirklicher Erkenntnis beruhendes Wissen übermittelt, und andererseits werden die Lehren der Physik und Chemie dadurch auch zu größerer Klarheit gelangen. Sicherlich war die Einführung der Physiologie in den naturgeschichtlichen Unterricht bei vielen Methodikern mit ein Anlaß, daß sie einen früheren Anfang des Unterrichts in Physik und Chemie fordern, deren Bedeutung für das praktische Leben ja auch mit jedem Tage wächst.

Die Frage, ob Physiologie und Biologie im naturgeschichtlichen Unterricht Aufnahme finden sollen, ist durch die Praxis bereits gelöst; mehr oder weniger finden diese Zweige der Naturkunde wohl überall, namentlich in mehrklassigen Schulen Berücksichtigung. Allerdings ist noch gar manche Schwierigkeit aus dem Wege zu räumen, auch bezüglich des Maßes dessen was, und der Art und Weise wie alles den Schülern dargeboten werden soll.

Zunächst ist wohl klar, daß die Physiologie und ganz besonders die Biologie in der Hauptsache auf die Pflanzenphysiologie und Pflanzenbiologie sich beschränken muß. Die Tierphysiologie kann nur außerordentlich schwer zur Anschauung und zum Verständnis gebracht werden

und bietet auch in vieler Hinsicht ganz bedeutende, fast unüberwindliche pädagogische Schwierigkeiten.

Auch steht einer weitgehenden Nutzbarmachung der Pflanzenphysiologie und -biologie der Umstand gegenüber, daß diese Gebiete in Volksschullehrerkreisen noch nicht hinreichend populär geworden sind. Die Forscher selbst sind noch zu sehr mit dem Ausbau der Wissenschaft beschäftigt, und bis vor wenig Jahren noch wurde auch im Seminarunterricht dieser Seite der Naturkunde nur wenig, mancherorts gar nicht Rechnung getragen. Werke, welche das Gesamtgebiet oder einzelne Zweige wissenschaftlich oder populär behandeln, sind zwar in vorzüglicher Art erschienen; allein ihr Preis ist teils zu hoch, teils werden die Vorgänge an Pflanzen erläutert, die zwar zur Demonstration sehr geeignet, den meisten Lehrern aber fremd und nicht leicht zu beschaffen sind, teils erfordern die Vorführungen Apparate, wie sie den Volksschulen nur höchst selten zur Verfügung stehen dürften. Nur wenige Lehrer aber sind imstande, an den Pflanzen der Heimat physiologische und biologische Beobachtungen selbständig anzustellen und Resultate zu erzielen, die auf Sicherheit Anspruch machen dürfen.

Und doch kann man schon an den bei uns allerorts vorkommenden Pflanzen die wichtigsten physiologischen und biologischen Gesetze klarlegen; es kommt nur darauf an, daß Männer der Wissenschaft diese Pflanzen in der angedeuteten Richtung studieren und die Resultate des Studiums zum Nutzen der Allgemeinheit bekannt geben. Ein bemerkenswerter, höchst dankbarer Versuch ist in dieser Richtung bereits von Dr. Schmeil gemacht worden;*) mögen viele ihm bald ergänzend nachfolgen! Wenn sichere Resultate in hinreichender Menge vorliegen, muß bei der Aufstellung der Lehrpläne und der Auswahl der zu besprechenden Objekte auch darauf Rücksicht genommen werden, welche physiologischen und biologischen Verhältnisse an den entsprechenden Stellen zum Verständnis gebracht werden sollen. Die Aufstellung des Lehrplanes wird dadurch zwar erschwert, der Unterricht aber gestaltet sich interessanter, nutzbringender und geistbildender.

Das Maß dessen, was aus den angeführten Gebieten im Volksschulunterricht behandelt werden soll, läßt sich in bestimmten Umrissen nicht bezeichnen. Man muß sich mit allgemeinen Andeutungen begnügen; die Verhältnisse der Schule sprechen das zuletzt entscheidende Wort.

---

*) Dr. Schmeil: Pflanzen der Heimat. Stuttgart bei Nägele.

Der oberste Grundsatz alles naturkundlichen Unterrichts ist für mich: Was der Veranschaulichung bedarf, aus Mangel an Lehrmitteln aber nicht veranschaulicht werden kann, soll man ganz ausscheiden, wenn es zum Verständnis später auftretender Abschnitte nicht unbedingt erforderlich ist. Es bleibt dann ohnehin noch genügend Stoff übrig. Von diesem Grundsatze ausgehend, glaube ich, soll man in den Volksschulen die Anatomie und Histologie, die ja von der Physiologie untrennbar sind, auf das Allernotwendigste beschränken, weil das meiste aus jenen Gebieten nur mit Hilfe des Mikroskopes wahrgenommen und demonstriert werden kann. Für den Gebrauch dieses wichtigen, dem Forscher absolut unentbehrlichen Instrumentes in der Volksschule habe ich mich jedoch nach jahrelanger Praxis und vielen wirklich ernst angestellten Versuchen trotz der dringenden Befürwortung durch Junge und andere Autoren nicht erwärmen können. Ich bin im Gegenteil ganz davon abgekommen, weil der wirkliche Erfolg nie der aufgewandten Zeit entsprach, und wir alle in der Volksschule mit der Zeit nicht verschwenderisch umgehen dürfen. Das richtige Sehen durchs Mikroskop ist schon für den Erwachsenen, wenn er nicht geübt ist, äußerst schwierig; Kinder vollends sehen oft das, worauf es ankommt, überhaupt nicht; es ist ganz unkontrollierbar, worauf sie ihr Augenmerk richten. Stets muß daher eine Zeichnung des untergelegten Präparates an der Wandtafel vorausgehen; allgemein gehaltene Zeichnungen sind ganz zwecklos. Ist aber die Zeichnung gut, dann kann man es auch dabei genügen lassen; das rasche Durchsehen — und rasch ist es in größeren Klassen immer — bringt dann nur noch sehr wenig Nutzen. Außerdem muß das Mikroskop für jedes Auge besonders eingestellt werden, wozu die Kinder kaum fähig sind. Durch das unvermeidliche Verrücken des Präparates entstehen häufige Störungen, und das Durchsehen nimmt bei unseren starken Volksschulklassen unverhältnismäßig viel Zeit in Anspruch. Verfügt die Schule über das Mittel, so könnten diese viel nutzbringender durch Beschaffung eines auch für mikroskopische Präparate brauchbaren Skioptikons angelegt werden.

Trotz all der angedeuteten Schwierigkeiten aber können Anatomie und Histologie wegen ihres bereits erwähnten innigen Zusammenhanges mit der Physiologie nicht ganz übergangen werden. Wer die Nahrungsaufnahme der Pflanzen durch die Wurzeln behandeln will, muß die Kenntnis der Zellen und ihrer Teile voraussetzen, bei der Besprechung der Atmung läßt sich die Heranziehung der Atemhöhlen, Schließzellen

u. s. w. nicht umgehen. Allein man beschränke die Abschnitte aus der Anatomie auf das, was für den weiteren Fortschritt des Unterrichts unentbehrlich ist; alles andere, so interessant es auch erscheinen mag, falle weg.

Auch in der Physiologie und Biologie selbst lassen sich die einzelnen Abschnitte für jede Schulgattung nicht genau vorschreiben. Selbst die bestgegliederten Volksschulen können auf Einzelheiten nicht eingehen und müssen sich auf die allgemeinen Sätze beschränken. Bei weiser Verteilung des Stoffes und intensiver Ausnützung der Zeit läßt sich indessen auch hier gar manches erreichen. So sei im folgenden eine Anzahl Abschnitte aus der Biologie und Physiologie zusammengestellt, welche von jedem Volksschüler der Mittel- und Oberstufe verstanden und, wie sich aus der Darlegung ergibt, vom Lehrer ohne Inanspruchnahme größerer Apparate an den gewöhnlichsten Pflanzen klargelegt werden können. Die Zusammenstellung macht auf Vollständigkeit keinen Anspruch, dürfte indessen die wichtigsten Kapitel aus beiden Gebieten berühren.

I. Windblütler und Insektenblütler. Vorgang bei der Befruchtung und äußerer Bau der Blüten. Gräser — Schmetterlingsblütler.

II. Selbstbestäubung und Fremdbestäubung.

1. Die Fremdbestäubung ist zur Fruchtbildung besser als die Selbstbestäubung. Trifolium pratense*) (Versuch unten beschrieben).
2. Fremdbestäubung durch den Wind infolge ungleichzeitigen Öffnens der Blüten. Barbarea vulgaris.
3. Einhäusige und zweihäusige Pflanzen. Juglans regia — Salix Lemna, Valeriana dioica.
3. Fremdbestäubung durch Insekten.
   a) Durch Bienen (Immenblumen): Erbse, Klee, Taubnessel.
   b) Durch Fliegen (Fliegenblumen): Holunder (Sambucus).
   c) Durch Schmetterlinge (Falterblumen): Scabiosa, Silene inflata.

III. Anlockung der Insekten.

1. Die Anlockung geschieht durch die Farbe des Kelches: Helleborus, Ulex europaeus; der Blumenblätter: Aquilegia vulgaris, Silene inflata. Unscheinbare Blüten werden durch Ver-

*) Ich habe im folgenden die lateinischen Bezeichnungen fast durchgehends gewählt, weil die deutschen in den verschiedenen Gegenden sehr variieren.

einigung zu Blütenständen sichtbar: Armeria elongata, Barbarea vulgaris, Verbena officinalis.

2. Die Anlockung geschieht durch den Blumenduft: Adoxa moschatellina, Asperula odorata.
3. Die Anlockung geschieht durch Honig und Blütenstaub: Galium verum.
4. Anpassung zwischen Blumen und Insekten. Horizontale Stellung der Blüten und Falter: Silene inflata; flache Honigschale und kurzrüsselige Insekten: Adoxa moschatellina.
5. Honigdiebe: Aquilegia vulgaris.
6. Fallenpflanzen: Aristolochia Clematitis.

IV. Schutzvorrichtungen der Pflanzen.

1. Schutz der Blüte:
   a) gegen Regen durch Nicken der Blüte: Daphne Mezereum, Aquilegia vulgaris, Campanula patula,
   b) gegen Regen durch Schließen der Blüten bei Regenwetter: Lactuca muralis, Gentiana germanica,
   c) gegen Kälte durch Schuppen: Tussilago Farfara,
   d) gegen kurzrüsselige Honigräuber durch aufgeblasenen Kelch: Silene inflata, Rhinantus major,
   e) gegen Honigdiebe durch Drüsenhaare: Saxifraga tridactylides.
2. Schutz der Blätter:
   a) gegen Weidetiere durch Geruch: Sisymbrium Alliaria, Thlapsie arvense; Gift: Daphne, Helleborus, Digitalis; Kiesel: Eriophorum; scharfe Spitzen: Carduus nutans, Eryngium campestre; Dornen: Ulex europaeus, durch einen milchigen Saft: Lactuca muralis.
   b) gegen übermäßige Verdunstung durch Haare: Silene inflata in warmen Ländern,
   durch die geringe Größe der Blätter selbst: Armeria elongata Spergularia rubra,
   durch die zylindrische Gestalt der Blätter: Salsola Kali,
   durch Zusammenrollen der Blätter in der Jugend: Pirus communis,
   durch Zusammenrollen der Blätter bei steigender Lufttemperatur: Fes tuca ovina,
   durch den Salzgehalt der Blätter: Salsola kali,

durch Rasenbildung (Blätter auf den Boden gedrückt): Armeria elongata,

c) gegen zu geringe Verdunstung

durch große Blattflächen im Schatten: Leontodon an schattigen und sonnigen Orten,

durch die Stellung der Blattfläche: Lactuca scariola, Iris pseudacorus,

durch einen Wachsüberzug zur Abhaltung von Regen und Tau: Ornithogallum umbella,

d) gegen Kälte durch scheidenartige Niederblätter: Narcissus, Pseudo-Narcissus.

3) Schutz des Stengels:

a) gegen den Wind durch eine röhrenförmige Blattscheide: Juncus effusus, Holcus lanatus,

oder durch Drehung der Blätter mit dem Winde: Chragmites communis,

b) gegen das Eindringen von Regenwasser zwischen Stengel und Blattscheide durch feine Häutchen: Hulcus lanatus.

4) Schutz der Frucht; herbe Hülle: Juglans regia.

V. Abteilung des Wassers.

1) Zentripetale Ableitung.

Eine Pfahlwurzel und geringe Ausbreitung der Krone: Daucus carota,

Große Blattscheide und Rinne im Stengel zu beiden Seiten der Blattscheide (nicht unter dem Blattstiel und nicht ihm gegegenüber): Heracleum sphondylium, Teucrium scorodonia,

Rinne im Blattstiel: Verbena officinalis,

Rosette am Boden: Saxifraga tridactylides,

Spiralförmige Stellung der Blätter und spiralförmige Rinne im Stengel: Vaccinium myrtillus.

2) Zentrifugale Ableitung.

Seitlich verzweigte Wurzeln und weite Ausbreitung der Krone: Pirus malus.

VI. Amphibische Pflanzen: Batrachium aquatile, Glyceria fluitans.

VII. Verbreitung der Samen:

1) durch Vögel: Batrachium equatile, Sambucus, Viscum album, Juglans regia,

2) durch den Wind; Flugvorrichtung: Thlapsi arvense, Salsola kali.

VIII. Symbiose: Flechten.

IX. Fleischfressende Pflanzen: Drosera rotundifolia (s. u.), Pinguicula.

X. Schmarotzerpflanzen: Viscum album, Orobanche, Rhinanthus major.

XI. Nahrungsaufnahme aus dem Boden.
Wurzeldruck, aufsteigender Saftstrom (Versuch s. u.).
Ringelungsversuche zur Demonstration der Saftströmungen. Versuch mit Weidenzweigen (sehr einfach, vgl. Twiehausen II. Teil, pag. 121).

XII. Transpiration.
Darlegung derselben durch eine Pflanze, die man unter eine Glasglocke stellt.

XIII. Assimilation, Atmung und Stoffwechsel.
Gewichtszunahme der Pflanzen am Lichte und Ansammeln des von grünen Pflanzen unter Einfluß des Lichts abgeschiedenen Sauerstoffs.
Kohlensäureabsonderung durch Pflanzen (Nachweis bei beblätterten Pflanzen und keimenden Samen sehr leicht, s. u.).

XIV. Geotropismus und Chemotropismus (s. u.).

XV. Heliotropismus.
Kleinerwerden der Blätter nach oben: Barbarea vulgaris.
Wachstum von Pflanzen unter einseitiger Beleuchtung (Versuch sehr leicht).
Wechselnde Richtung der Blätter im Laufe des Tages (Versuche s. u.)

XVI. Wachstum.
Verschiedenes Wachstum bei Licht und im Dunkeln (Versuch s. u.),

XVII. Bewegungserscheinungen.
Blätter reagieren auf Reizung: Acacia lophanta, Robina-Oxalis, Mimosa pudica.
Staubgefäße reagieren auf Reizung: Berberis vulgaris.
Nutationsbewegungen der Ranken: Phaseolus multiflorus.
Bewegung auf chemische Reize: Drosera rotundifolia.
Aufspringen der Frucht infolge Wärme: Impatiens noli me tangere.

Die angezogenen Abschnitte aus der Physiologie und Biologie ließen sich leicht noch vermehren, ebenso die Beispielpflanzen.

Sämtliche im vorstehenden angeführte Pflanzen kommen fast allerorts vor oder können doch leicht gezogen werden; auch lassen sich mehrere der angeführten Vorgänge — wenn auch unter Umständen weniger in die Augen fallend — an einer Pflanze erklären, so daß es also zur Erklärung des ganzen Gebietes nur verhältnismäßig weniger Pflanzen bedarf. Die zur Veranschaulichung der obengenannten Abschnitte außer den direkten Beobachtungen noch heranzuziehenden Versuche sind alle mit einfachen, leicht zu beschaffenden Apparaten ausführbar und stellen an die Fassungskraft eines 12—14jährigen Schülers keine übertriebenen Anforderungen.

In der Zoologie können die biologischen Verhältnisse aus naheliegenden Gründen nur in beschränktem Maße Berücksichtigung finden. Herangezogen können etwa werden die Schutzeinrichtungen und zwar

1. Panzer bei den Schildkröten.
2. Stacheln beim Igel.
3. Brennhaare bei vielen Raupen.
4. Spritzsaft bei der Kröte, beim Bombardierkäfer, Marienkäfer u. a.
5. Chromatische Anpassung an die Farbe der Umgebung, sog. Schutzfärbung: Laubfrosch, Löwe, Wiesel.
6. Farbenwechsel: Chamäleon.
7. Drohstellung bei der Schwalbenschwanzraupe.

Physiologische Verhältnisse dagegen müssen, soweit irgend tunlich, erläutert werden, besonders in demjenigen Teil der Naturkunde, der von den Methodikern bisher nur wenig berücksichtigt worden ist, der Anthropologie. Nicht Kenntnis auch der kleinsten Teile unseres Körpers ist die Hauptsache, sondern Verständnis des Lebens und der Funktionen der einzelnen Organe haben wir zu erstreben. In früheren Zeiten, und mancherorts ist es auch heute noch der Fall, verschob man die gesamte Anthropologie auf die oberste Stufe, in mehrklassigen Volksschulen ins achte Schuljahr. Wer diese Stufe nicht erreichte, erfuhr von dem so außerordentlich wichtigen Abschnitte fast nichts; im Unterrichte selbst mußte ein unverhältnismäßig großer Teil der Zeit zum Einprägen der Namen für die Körperteile verwandt werden. Mit vollem Rechte ist man von diesem Gange abgekommen. Man zieht im zoologischen Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe einiges aus der Skelettkunde herein und betrachtet an der Hand zootomischer Präparate oder guter Abbildungen auch die Organe der Verdauung, der Atmung und des Blutumlaufs bei einzelnen Tieren. Wie

nahe liegen bei einem derartig gestalteten Unterricht Vergleiche mit den Einrichtungen des menschlichen Körpers, und wie anregend und belebend wirken solche Vorgänge! So lernt das Kind schon unter der Hand die wichtigsten Teile seines Körpers nach Namen und Funktionen kennen, bis es auf die Oberstufe gelangt, und hier, wo erkannte physikalische und chemische Wahrheiten, weitergehende Kenntnisse in Botanik und Zoologie schon zur Erklärung können herangezogen werden, genügt eine kurze Zusammenfassung des bereits Gelernten, im übrigen aber kann die Hauptaufmerksamkeit auf die Erklärung der Lebensvorgänge in unserem Körper gelenkt werden. Er lernt dann diese Vorgänge nicht nur kennen, sondern auch verstehen, weiß die wichtigsten Krankheiten ihrem Wesen nach zu beurteilen, kann bei vorkommenden Unglücksfällen bis zur Ankunft eines Arztes sich in verständiger Weise leicht selbst helfen und wird den Forderungen der Hygiene um so freudiger und gewissenhafter nachkommen, da er ihre Ursachen hat begreifen lernen.

Wie sollen sich nun aber Physiologie und Biologie in den Lehrplan der Schule eingliedern, und in welcher Weise sollen die einzelnen Abschnitte dem Schüler dargeboten werden?

Lehranstalten mit mehr als achtjährigem Schulbesuch, in denen bis auf die oberste Stufe hinauf botanischer und zoologischer Unterricht erteilt wird, oder solche Unterrichtsanstalten, welche einen mehrjährigen naturgeschichtlichen Unterricht voraussetzen, können wohl einen zusammenfassenden Kursus in Anatomie, Physiologie und Biologie einrichten. Die Volksschule indessen muß sich bescheiden mit einer bestimmten Verteilung des Stoffes auf die acht Schuljahre derart, daß bei den einzelnen zur Besprechung stehenden Objekten ganz bestimmte physiologische und biologische Verhältnisse zur Abhandlung gelangen. Die Auswahl der zu besprechenden Pflanzen und Tiere, bezw. Gruppenbilder oder Lebensgemeinschaften, muß natürlich auf diese Möglichkeit gebührend Rücksicht nehmen. Nebenher geht noch in jedem Jahre die Beobachtung einer im Topfe, Keimkasten oder Garten zu kultivierenden Pflanze von der Entwicklung des Keimes bis zur Fruchtreife oder die Beobachtungen bestimmter Lebensvorgänge bei Tieren, etwa 3. Schuljahr: Erbse; 4. Schuljahr: Bohne; 5. Schuljahr: Gerste. Entwicklung eines Insekts im Insektenkasten. 6. Schuljahr: Roßkastanie. Vollständige Entwicklung eines Frosches u. s. f. Eine Pflanze und ein Tier derartig von der Entstehung bis zur Fruchtreife vollständig nach allen Seiten betrachtet,

hat höheren Nutzen als eine große Menge eingeprägten, oft nicht recht verstandenen Wissensstoffes. Daß bei derartigen Beobachtungen auch passende Erscheinungen bei anderen Objekten zur Vergleichung herangezogen werden können und sollen, ist selbstverständlich.

Bezüglich der Methode der Darbietung ist zu bedenken, daß die Lebensvorgänge meist sehr verwickelt sind und daher die Beobachtung zur vollständigen Erklärung häufig nicht genügt, sondern auch das Experiment in möglichst reichem Maße muß herangezogen werden. Nach dieser Seite hin steht uns allerdings noch ein weites, verhältnismäßig wenig bebautes Feld offen. Wohl existiert eine ganze Reihe wissenschaftlicher Werke,*) und auch solche, die den Stoff in einer Weise darbieten, wie er für die Fassungskraft von Schülern der Oberklassen höherer Lehranstalten oder der Zöglinge von Lehrerseminaren wohl angemessen ist.**) Auch für die Volksschule ist durch Junge, Partheil und Probst, Twiehausen u. a. schon manches geschehen, indessen liegt viel zur Bearbeitung übrig. Es ist dabei vor allem zu berücksichtigen, daß diesen Anstalten nur geringe Mittel zu Gebote stehen und größere Apparate nicht zur Verfügung gestellt werden können, und es ist weiter zu bedenken, daß auch die Lehrer noch nicht in dem Maße mit der Sache selbst bekannt sind, wie die wissenschaftlich gebildeten Fachlehrer höherer Lehranstalten. Es müssen daher Versuche erdacht werden, die mit möglichst einfachen Mitteln an leicht zu beschaffenden Objekten unschwer auszuführen und dabei doch beweiskräftig sind. Wie viel Gutes und Schönes ist in diesem Sinne auf dem Gebiete des chemischen und physikalischen Unterrichts errungen worden! Warum sollten hier die Arbeiten der Methodiker nicht von gleichem Erfolge gekrönt sein?

An Beispielen aus der Praxis sei noch dargetan, wie einige der vorhin genannten Abschnitte durch Experimente leicht können erläutert werden.

1. Fleischfressende Pflanzen und Bewegungserscheinungen auf chemische Reize. Man füttere Drosera rotundifolia mit gekochten Eiweißkügelchen; die Bewegung der Tentakeln zum Umfassen des Kügelchens und das allmähliche Aufsaugen des Eiweißes sind leicht wahrnehmbar. —

---

*) Sachs, Pflanzenphysiologie, Dettmer, Das pflanzenphysiologische Prak m Hensen, Pflanzenphysiologie, Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten.

**) Oels, Pflanzenphysiologische Versuche.

Allerdings kann dieses Experiment nicht überall ausgeführt werden! wo aber Drosera rotundifolia vorkommt, wird es, wenn angestellt, den Schülern gewiß unvergeßlich bleiben.

2) Der Heliotropismus ist nachweisbar an Getreidekeimen, die ihre Hälmchen stets dem Lichte zuwenden, oder an einer Malve, die im Topfe gezogen und ins Freie vor ein Fenster nach Süden hin gestellt wird. Im Laufe des Tages nehmen die Blätter je nach dem Stande der Sonne eine verschiedene Stellung ein.

3) Zur Demonstration des Geotropismus bringe man einen Blumentopf mit einer im Wachstum begriffenen Tulpe oder Hyazinthe in horizontale Lage. Wurzeln und Stengel verändern die Richtung ihres Wachstums; erstere wachsen nach dem Boden, letztere nach oben.

4) Chemotropismus. Bringt man in einem Topf zwischen zwei Schichten leichter Erde eine Schicht guter Erde, so bilden sich bei einer eingesetzten Keimpflanze in der guten Schicht die meisten Seitenwurzelchen.

5) Daß das Aufspringen der Früchte von Impatiens noli me tangere eine Folge der durch Erwärmung bedingten stärkeren Zusammenziehung der äußeren Zellschichten ist, zeigt man dadurch, daß man nahezu reife Früchte dieser Pflanze in einiger Höhe über einer Gasflamme befestigt, wo die erwähnte Bewegungserscheinung bald eintritt.

6) Das verschiedene Wachstum bei Licht und im Dunkeln zeigt man durch Keimpflanzen, welche zum Teil unter einem Pappkasten gezogen, zum Teil dem Wechsel von Tag und Nacht ausgesetzt werden.

7) Um das Vorhandensein von Reservestoffen darzutun, kultiviert man eine Tulpenzwiebel in einem Tulpenglas. Man beobachtet bald ein Weich- und Schlaffwerden der Zwiebel.

8) Sehr leicht und sehr schön läßt sich auch die außerordentliche Reproduktionskraft der Pflanzen an dem Blatt der Begonie demonstrieren. Ein solches Blatt, auf Erde gespannt, treibt bald Wurzeln und neue Blattknospen.

9) Zum Nachweis des Wurzeldrucks genügt in vielen Gegenden der Hinweis auf das „Bluten" des Weinstocks. An anderen Orten hilft man sich dadurch, daß man den Stengel einer kräftig vegetierenden Pflanze (Sonnenrose, Brennessel) eine Strecke über dem Boden abschneidet und mittels eines Gummischlauches eine passende Glasröhre darüber bringt, die in senkrechter Stellung gehalten werden muß. Nach kurzer Zeit schon ist ein Aufsteigen des Saftes in der Röhre nachweisbar.

Auch biologische Verhältnisse lassen sich experimentell nachweisen. So gibt Schleichert einen leicht ausführbaren Versuch über Insektenbestäubung. Anfang Juni grabe man mehrere noch blühende Pflanzen von Trifolium pratense vorsichtig aus und setze sie in vier Blumentöpfe ein. Zwei derselben stelle man ohne jegliche weitere Vorkehrungen ins Freie an einen sonnigen Ort. Die beiden anderen werden unmittelbar daneben auf eine Holzplatte gestellt und mit einer aus engmaschiger Gaze leicht herstellbaren Glocke überdeckt, damit von keiner Seite Insekten an die Blüten gelangen können; auf letzteren Umstand ist auch beim Begießen der Pflanzen sorgfältig zu achten. Ende Juli oder Anfang August sieht man, daß die freistehenden, von Insekten besuchten Pflanzen Samen gebildet haben, die anderen nicht.

Fügen wir dem noch zwei interessante Versuche bei, welche den Schutz der Pflanzen gegen Weidetiere durch bittere Stoffe und Haare eklatant erweisen. Sie sind von Stahl in seinem Werke „Pflanzen und Schnecken" mitgeteilt.

Mehrere Weinbergsschnecken, bekanntlich sehr gefräßige Tiere, werden ohne Futter mehrere Tage lang in einem Glasgefäß aufbewahrt und dadurch ausgehungert. Ihnen legt man dann die intensiv bitter schmeckenden Blätter von Ranunculus acris teils roh, teils ausgelaugt — durch wiederholtes Kochen in starkem Alkohol, Trocknen an der Sonne und Auswaschen mittels Wasser — gleichzeitig vor. Die rohen Blätter werden unberührt gelassen, die ausgekochten gefressen. — Befreit man stark behaarte Blätter einer Borragineenart mit einem Rasiermesser möglichst von den Haaren und legt sie nebst unrasierten Blättern derselben Pflanze hungrigen Weinbergsschnecken vor, so werden die ersteren Blätter begierig gefressen, nicht rasierte Blätter höchstens schwach angegriffen.

Habe ich, wie ich hoffe, in diesen kurzen Worten die Möglichkeit der experimentellen Behandlung einiger Abschnitte aus dem Gebiete der Physiologie und Biologie in gehobenen Volksschulen dargetan — für die übrigen Abschnitte das Gleiche nachzuweisen, würde den Rahmen einer kurzen Abhandlung überschreiten —, so möchte ich es doch nicht unterlassen, vor dem Vorführen zu vieler Experimente im Unterricht, insbesondere vor dem Heranziehen lediglich in die Augen fallender Versuche, die den Kindern den Unterricht möglichst interessant — manchmal wäre es besser angebracht, zu sagen, amüsant — machen sollen, aufs nachdrücklichste zu warnen. Auch hier zeigt sich in der

Beschränkung der Meister. Bei einer übergroßen Zahl von Versuchen verwischen sich die Ergebnisse, und nichts kommt zur Klarheit. Wenige, aber beweiskräftige Versuche wiederholt und allseitig durchgesprochen, unter Umständen wiederholt vorgeführt, wenn möglich die Kinder zum Nachmachen angehalten oder doch angeregt — das wirkt belebend auf den Unterricht und schafft Klarheit in den Köpfen der Schüler.

Auf einen Umstand indessen möchte ich nicht versäumen bei dieser Gelegenheit zum Schlusse noch mit wenig Worten hinzuweisen: den himmelweiten Unterschied zwischen Theorie und Praxis wie in methodischen Dingen überhaupt, so besonders auch bei dem hier in Frage stehenden Unterrichtsgegenstand. Woher rührt dieser, und wie ist ihm nach Möglichkeit entgegenzuarbeiten?

Vor allem ist zu bedenken, daß es schon eine geraume Zeit dauert, bis berechtigte Neuerungen in der Theorie zur allgemeinen Anerkennung kommen, wie viel länger wird es dauern, bis sie in der Praxis allgemein durchgesickert sind! Die Theorie kann auf leichten Flügeln immer weiter schreiten, nichts hindert sie in ihrem kühnen Fluge. Die Übertragung der Ideen in die Praxis hat indessen mit Hindernissen der mannigfaltigsten Art zu kämpfen, die erst aus dem Wege geräumt werden müssen. So läßt sich schon aus diesem Umstande das Nachhinken der Praxis erklären.

Zum Teil wohl auch liegt der Grund darin, daß viele — man darf wohl sagen, die meisten — Lehrer noch nicht in genügendem Maße Herr des Stoffes sind, d. h. denselben soweit beherrschen, daß sie ihn mit Geschmack zu unterrichten verstehen, die zum Versuche geeigneten Pflanzen ihrer engeren Heimat selbst auswählen und Experimente, welche längere Zeit beanspruchen, rechtzeitig einleiten können. Es wird darum, wie die Erfahrung lehrt, gar oft ein Anlauf genommen; aber das Vorgenommene wird nur selten durchgeführt. — Mancher Lehrer aber wird auch sagen: „Man mag das wohl ausführen können, aber ich kann es nicht. Diejenigen Lehrer, welche sich mit der weiteren Ausbildung der Methode, insbesondere mit dem Hereinziehen neuer Momente in den Unterricht befassen, sind meist auch in wissenschaftlicher Hinsicht voran. Ich bebaue ein ganz anderes Gebiet der Pädagogik; ich bin zwar zur praktischen Tätigkeit auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts gezwungen, kann aber dies Feld nicht in dem von den Methodikern gepflegten Umfange kultivieren, sonst würde es meine ganze freie Zeit in Anspruch nehmen."

Zweifelsohne verdient diese letzte Ansicht, der man gar häufig begegnet, volle Beachtung. Denken wir nun an die bedeutsamen Änderungen, welche in der Theorie innerhalb der letzten beiden Jahrzehnte auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts, des geographischen Unterrichts, des Zeichenunterrichts und des naturkundlichen Unterrichts platzgegriffen haben, Änderungen, welche alle auch eine tiefergehende Sachkenntnis des Lehrers voraussetzen, und wir müssen zugestehen, daß nur ein wirklich begabter Lehrer, der unausgesetzt in methodischer und sachlicher Hinsicht an seiner Weiterbildung arbeitet, all den neueren berechtigten Forderungen wird genügen können. Wie viele aber sind in der glücklichen Lage, außer der Schulzeit nur ihrer Weiterbildung nachgehen zu können? Wie viele zwingt nicht die Sorge ums tägliche Brot, Zeit und Kraft anderen Dingen zu widmen! Und wie unendlich viel wird dadurch der Schule, der Volksbildung entzogen!

Sollen also die berechtigten, in sich begründeten Reformbestrebungen hier das Streben, den Unterricht biologisch zu gestalten — in rascherem Tempo ihren Einzug in die Praxis halten, so muß vor allem im Seminarunterricht diese Seite schärfer betont werden. Dort müssen die Hebel zur Reform eingesetzt werden; überhaupt muß die Lehrerbildung eine möglichst tiefe sein, damit der Lehrerstand den täglich höher werdenden Anforderungen auch geistig gewachsen ist. Andererseits müssen noch mehr populäre, dem Bedürfnisse der Volksschule gerade entsprechende Abhandlungen über die in Frage stehenden Kapitel erscheinen. Man muß sich bestreben, einige wenige Pflanzen auszuwählen, an denen möglichst der gesamte physiologische und biologische Stoff erläutert werden kann. Das Augenmerk ist dabei auf solche Pflanzen zu richten, welche leicht kultiviert und den Schülern zu jeder Zeit leicht vorgeführt werden können. Dabei muß der gesamte Stoff im Lehrplane auf die verschiedenen Schuljahre genau verteilt werden.

Wir streben im naturgeschichtlichen Unterricht nach einem schönen und hohen Ziele; aber die Mehrzahl unter uns gleicht noch dem weniger rüstigen Wanderer, der auf dem beschwerlichen Pfade in den ihm nicht hinreichend bekannten Gegenden eines wegekundigen, zuverlässigen Führers bedarf. Möchten recht viele der Tüchtigsten unter uns zu Führern in den von uns noch wenig betretenen Gebieten sich ausbilden; Lohn und Dank der unter dem Alpdruck der alten Methode seufzenden Lehrer und Schüler werden nicht ausbleiben. Kreisschulinspektor K. Backes-Schotten.

VII. Rechnen.

21. Über die Notwendigkeit der Vereinfachung des Rechenstoffes in der Volksschule.

Der didaktische Materialismus in Dörpfeldschem Sinne, „jene oberflächliche pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält", hat in allen Schulgattungen schwere Schäden verursacht. Auch die Volksschule seufzt unter seinem Drucke, und wenn die Überbürdungsfrage irgendwo zu einer brennenden geworden, so ist es auf ihrem Gebiete. Neben der Religion ist besonders das Rechnen der Gegenstand, dessen Stoffmenge dem Lehrer eine kaum zu bewältigende Last, dem Schüler ein großes Maß überflüssigen Ballastes aufbürdet und anderen nicht minder wichtigen Unterrichtsfächern ein gut Teil Zeit wegnimmt.

Es ist eine bemerkenswerte Tatsache, daß sich die rechen-methodischen Reformen bislang fast lediglich auf das Gebiet des ersten Rechnens — nach bayerischen Verhältnissen ungefähr den Rechenstoff der drei ersten Schuljahre, den Zahlenraum 1—100 — beschränkten. Für den Gang des späteren Rechenunterrichts war die aus dem Ende des Mittelalters stammende geheiligte Überlieferung maßgebend: die vier Spezies mit ganzen (ein- und mehrfach benannten) und gebrochenen Zahlen und dann die „bürgerlichen Rechnungsarten": einfache und zusammengesetzte Regeldetri, Gewinn- und Verlustrechnung, Zins-, Rabatt-, Tara-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Zwar erhoben bedeutende Methodiker, unter ihnen namentlich der durch seine „Methodik des Rechenunterrichts" rühmlichst bekannte Breslauer Seminarlehrer Steuer, gewichtige Bedenken gegen den landläufigen Stoff und Betrieb des Rechenunterrichts der späteren Schuljahre; allein ein Blick in die gegenwärtig geltenden Lehrpläne und die nach ihnen bearbeiteten Aufgabensammlungen überzeugen uns von der Erfolglosigkeit ihres „Rufens in der Wüste."

In das scheinbare Dunkel des Notwendigen und Überflüssigen im Volksschulrechnen wirft schon die Beantwortung der Frage nach dem Zwecke desselben ein helles Licht. Der Rechenunterricht in der Volksschule hat wie kein anderer die unmittelbare Aufgabe, die Schüler für Forderungen des praktischen Lebens vorzubereiten. Dieser Stand-

punkt muß betont werden insonderheit gegenüber jenen, welche, des uralten Philosophenwortes: Non scholae, sed vitae est discendum völlig vergessend, den Zusammenhang zwischen Schule und Leben zu zerreißen drohen und bestrebt sind, *jedem* Unterrichtsgegenstande eine Methode zu geben, die eine *sittliche* Wirkung auf den Zögling zur unmittelbaren Folge haben soll. Daß durch Auffassung der Beziehungen in den Rechenaufgaben, sowie durch Berechnung dieser selbst dem Schüler ein bedeutendes Maß von Denkfertigkeit und -fähigkeit also geistiger Kraft zu gute kommt, soll und wird niemand verkennen, sondern freudig und dankbar anerkennen. Auf diesen Ausführungen fußend, ließe sich die Frage nach dem Notwendigen und Überflüssigen im Rechenunterrichte der Volksschule allgemein dahin beantworten: Notwendig ist alles, was dem oben angegebenen Zwecke dient, überflüssig, was demselben nicht nur nicht förderlich, sondern sogar hinderlich wird.

Sehen wir uns die weiter vorne genannten Rechnungsarten daraufhin an! *Die vier Spezies mit ganzen* (einfach benannten und unbenannten) *Zahlen* werden gewöhnlich in zwei Abschnitten behandelt: im Zahlenraume 1—1000 und im unbegrenzten. Ersteres Pensum, das die meisten Lehrpläne schon dem letzten Halbjahr des dritten Schuljahres zuweisen, wird wohl niemand als überflüssig bezeichnen. Welcher Lehrer hat hingegen nicht schon am eigenen Leibe erfahren, welche unendlichen Schwierigkeiten den Kindern das Aufschreiben der Zahlen mit mehr als vier Stellen bereitet und wie trotz sorgfältigster, lange währender Übung immer wieder große Fehler begangen werden, besonders wenn noch einige Stellen mit Nullen auszufüllen sind? Man mag sich ja die *Bekanntschaft* mit siebenstelligen Zahlen noch gefallen lassen; wird aber das Numerieren fortgesetzt bis zu acht-, neun- und zehnstelligen Zahlen, so ist die Sinnlosigkeit dieses Unternehmens nicht viel geringer als die der Methode jener alten Rechenmeister, die das Rechnen überhaupt mit dem Numerieren bis zu den höchsten Stellen begannen. Und nun erst die Aufgaben! Die Augen trüben sich von der Masse der Ziffern, die uns bei einem Blick auf die hier einschlägigen Übungen eines gebräuchlichen Rechenbuches entgegentreten. Wie viele Schüler kommen wohl je in ihrem Leben in die Lage, sieben-, acht- und neunstellige Zahlen addieren und subtrahieren, mit einem vier- oder fünfstelligen Multiplikator oder Divisor rechnen zu müssen? Welche Unsumme von Kraft und Gesundheit des Schülers muß bei Berechnung derartiger Aufgaben, von denen eine

einzige genügende Zeit zur freien Lösung von drei sinnvollen Textaufgaben böte, nutzlos vergeudet werden! Wie viel Zeit, Mühe und Sorgfalt seitens des Lehrers erfordert vollends die Durchsicht der gelieferten Arbeiten, wenn sich dieselbe nicht lediglich auf Prüfung des Endergebnisses beschränken soll! Ein kräftiger Schnitt würde diesem Zweige des Rechenunterrichts nur von Vorteil sein. — Auf der nächsten Stufe erfolgt die Behandlung der vier Grundrechnungsarten mit zwei- und mehrfach benannten Zahlen. Den breitesten Raum nehmen in unserem Zeitalter, das einer dezimalen Einteilung fast aller Maße nicht allzuferne steht, naturgemäß die Übung mit dezimalen Währungszahlen ein. Von einer Überflüssigkeit dieses Kapitels kann selbstverständlich nicht die Rede sein. Zu tadeln ist hier nur, ohne auf die Streitfrage über die Auffassung der Dezimalbrüche einzugehen, wie oben die Anwendung wuchtiger Zahlen, die zu spät erfolgende Einführung in dieses für das ganze Geschäftsleben unendlich wichtige Gebiet und die Tatsache, daß die in manchen Rechenbüchern die Aufgaben überwuchernden „gemeinen" Brüche einen großen Teil der ausgestreuten Saat wieder vernichten. Wer wie der Landlehrer fast täglich Gelegenheit hat, Schriftstücke und einfache Berechnungen von Landleuten unter die Augen zu bekommen, muß staunen, wie wenig verbreitet die Fähigkeit der Schreibung dezimaler Währungszahlen und der Berechnung einfacher Aufgaben mit solchen ist. Viel mag hiezu auch die konsequente Schreibweise dezimaler Maße als zweinamige Größen seitens der Ämter beitragen. Die geringe Zahl nicht dezimaler Maße und ihre seltene Verwendung in Aufgaben des täglichen Lebens (besonders in Multiplikations- und Divisionsverhältnissen) macht ihre Durchnahme in der Volksschule gänzlich entbehrlich. Und doch begegnen wir auf diesem Gebiete ganz ungeheuerlichen Aufgaben, sogar mit drei- und viernamigen Größen. Um nur einige Beispiele anzuführen, seien zwei, einem sonst recht guten Rechenbuche entnommen, hier wiedergegeben: Die Erde bewegt sich in 365 Tg. 5 St. 48 Min. 45 Sek. um die Sonne; wie viele Sekunden sind dies? Wie oft sind enthalten 3 Mon. 18 Tg. in 13. Jhr. 6 Mon.? Ein Anhängsel der Rechnungen mit mehrfach benannten Zahlen bildet die Zeitrechnung. Sofern sich dieselbe in der Volksschule auf Berechnung der Zeitdauer beschränkt, wird niemals etwas gegen sie einzuwenden haben, wiewohl von einer praktischen Bedeutung und einem Bildungswerte dieser Art von Aufgaben nicht die Rede sein kann. Soweit aber aus

Geburtstag und Lebensdauer der Todestag, oder aus den beiden letzten der erstere berechnet werden soll, gehören diese Aufgaben in das Gebiet des Widersinnigen und sind aus der Schule zu verbannen. Der mir vorliegende oberfränkische Lehrplan fordert ausdrücklich nur die Berechnung der Zeitdauer. — Über die Notwendigkeit der sogenannten „gemeinen" Brüche, die gewöhnlich auf der folgenden Stufe (nach bayerischen Verhältnissen im 9. Schuljahre) im Zusammenhange behandelt werden, sind die Ansichten geteilt. Es ist erklärlich, daß sich kurz nach Einführung der dezimalen Währung eine Geringschätzung dieser Brüche geltend machte, so daß Methodiker mit klangvollem Namen ihr nahes Ende oder doch eine Beschränkung derselben auf ein Minimum voraussagten. Selbst Regierungsverordnungen scheinen von diesem Geiste beeinflußt; so eine Entschließung des badischen Oberschulrats vom 20. März 1875, die nur die im gewöhnlichen Leben am häufigsten vorkommenden Bruchzahlen verwendet wissen will und die Operationen mit diesen auf das Schreiben und Lesen derselben, Erkennen von Zähler und Nenner, Unterscheidung der verschiedenen Arten, Verwandlung unechter Brüche in ganze oder gemischte Zahlen und umgekehrt und Kürzen erweiterter Brüche einschränkt. Auch der vorerwähnte, oberfränkische Lehrplan aus demselben Jahre schreibt bezüglich der Behandlung der gemeinen Brüche vor: Die verschiedensten Rechnungsarten, — möglichst einfach — mit Beschränkung auf das im praktischen Leben Vorkommende. Die unvermeidliche Gegenströmung, die das Rechnen mit gemeinen Brüchen „nach wie vor mit gleicher Intensität" zu betreiben fordert, ging von Bartholomäi aus. Er ist der Meinung, daß die Bruchrechnung ein „vortreffliches Denkobjekt sei, weil sie nicht mit Zahlen, sondern mit Funktionen operiere." Das Richtige liegt wohl wie immer auch hier in der Mitte. Die Tatsache, daß eine ziemliche Anzahl gemeiner Brüche ihre Lebensfähigkeit im Munde des Volkes bis auf unsere Tage behauptet hat, ja daß selbst gewisse Teile dezimaler Maße fast stets mit einem solchen Bruche bezeichnet werden, spricht deutlich genug dafür, der Bruchrechnung eine Stelle im Lehrplane der Volksschule einzuräumen. Dieselbe Tatsache zwingt uns aber auch mit logischer Notwendigkeit, alle Brüche mit großen und ungebräuchlichen Nennern auszuschließen, eine Beschränkung auf die im gewöhnlichen Leben angewandten ($\frac{2}{}$, $\frac{4}{}$, $\frac{8}{}$, $\frac{3}{}$, $\frac{6}{}$, $\frac{12}{}$, $\frac{5}{}$, $\frac{10}{}$, $\frac{100}{}$) eintreten zu lassen und nur ausnahmsweise $\frac{9}{}$, $\frac{15}{}$, $\frac{20}{}$, $\frac{24}{}$, $\frac{30}{}$, $\frac{40}{}$, $\frac{50}{}$) zuzulassen. Alle Operationen mit gemeinen Brüchen sind vorwiegend frei, d. h. ohne

Benützung von Ziffern, auszuführen, wie denn überhaupt das Rechnen mit gemeinen Brüchen für das sogenannte „Kopfrechnen" von größtem Vorteile ist. Addition und Subtraktion, sowie das Kürzen (Heben) geschehen nur an solchen Brüchen, deren kleinster gemeinschaftlicher Nenner, bezw. größtes gemeinschaftliche Maß sich auf den ersten Blick erkennen lassen. Die Multiplikation eines Bruches mit einem andern ist auf die Division im Sinne des Teilens zurückzuführen, die Division eines Bruches durch einen solchen durch Gleichnamigmachen beider zu erklären, um in beiden Fällen der mechanischen Verwendung des Bruchansatzes zu steuern und im letzten Falle noch besonders die Regel über das Multiplizieren mit dem „gestürzten" Divisor zu vermeiden. — Das heikelste Kapitel für den Unterricht wie für die Kritik ist unstreitig die Verhältnis- oder Schlußrechnung, zuweilen auch noch „Regeldetri" genannt. Würde man deren Notwendigkeit aus dem Umfange, den sie gewöhnlich in Rechenbüchern einnimmt, ableiten, so könnte man zu dem Schlusse kommen, sie sei entschieden das wichtigste und nützlichste Stück des ganzen Rechenunterrichts. Betrachten wir diese Rechnungsart jedoch von dem früher erörterten Standpunkte aus, daß das Rechnen seine Beziehung zum praktischen Leben nie außer acht lassen dürfe, so wird die Stoffmenge bedeutend schmelzen. Es liegt im Sinne der Worte Regeldetri, daß jede der drei Größen eine Vielheit ist, sonst würde sich die ganze Rechnung in eine einfache Multiplikation oder Division auflösen. Bei welcher Gelegenheit kommt es aber je im Leben vor, daß z. B. aus dem Preise von 24 Ztr. der von 36, 14, $^1/_5$ $3^1/_2$ Ztr. berechnet werden muß, desgleichen aus dem Preise von $^3/_4$ m der von 7, $^1/_5$, $18^1/_2$ m? Wer wird sich wohl ausrechnen, wie viel von einer Ware von 66 ℳ abgegeben wird, wenn 125 ℔ $42^1/_3$ ℳ kosten? Wer eine bestimmte Menge eines Stoffes kaufen will, kennt den Preis der Einheit oder vermag ihn zu erfahren. Das gleiche gilt für den Teil einer Einheit. Man könnte einwenden, daß dem Kaufmann die Berechnung derartiger Aufgaben mit Schlüssen von einer Vielheit auf eine andere ziemlich häufig vorkommt. Das ist tatsächlich wahr, wenngleich gesagt werden muß, daß ihm stets der Preis der Einheit im Ein- und Verkaufe bekannt ist. Die Quantitäten, aus denen er den Preis anderer zu berechnen hat, sind aber nicht beliebige, sondern ein für allemal bestimmte, z. B. der Doppelzentner, die Tonne, das Kilogramm, das Hektoliter, das Schock, Mandel und Dutzen, 10, 100 und 1000 Stück. Will man also ein eigenes Kapitel „Schluß-

rechnungen" festsetzen (nach Abzug aller durchaus nicht hierher gehörigen Aufgaben mit Schlüssen von der Einheit auf die Mehrheit und umgekehrt wird nicht viel mehr übrig bleiben), so kann dasselbe nur Aufgaben mit Schlüssen auf diese Vielheiten oder von demselben auf andere enthalten. Von der Überflüssigkeit der sogenannten „zusammengesetzten" Schlußrechnungen braucht gar nicht geredet zu werden; jeder Lehrer hat dieselben gewiß längst als unsinnige Spielerei, vielleicht als etwas weit Schlimmeres erkannt. Erwägt man endlich auch den Bildungswert der Regeldetriaufgaben, so muß man sagen, daß derselbe gleich null ist, vorausgesetzt, daß zur Lösung der Bruchansatz verwendet wird. Allerdings ist derselbe ein bequemes Mittel zu spielender und doch sicherer Berechnung zusammengesetzten Multiplikations- und Divisionsverhältnisse; haben aber die Kinder erst einmal aus einer Anzahl von Aufgaben abstrahiert, daß die obere Zahl der Vorderglieder unten, die darunter stehende über den Bruchstrich zu stehen kommt, so rechnen sie in der Beschäftigungszeit hundert Aufgaben in derselben mechanischen Weise, ohne auch nur einen Schluß zu machen, umsomehr als die Aufgaben mit indirekten Verhältnissen in den allermeisten Rechenheften in einem besonderen Kapitel, mit entsprechender Überschrift versehen, beisammen stehen. Dann ist der Bruchansatz um nichts besser als die alte Regel: „Das Mittel und Hinder multiplizier, was kommt ins Vordere, dividier ꝛc." Die Lösung dieser Art von Aufgaben muß vielmehr in der Weise geschehen, daß jeder Schluß, versehen mit einem Stichworte, seine sofortige Berechnung findet, daß also nicht mit angedeuteten, sondern mit wirklichen Produkten und Quotienten berechnet wird. — Die den Verhältnisrechnungen gewöhnlich folgenden „bürgerlichen Rechnungsarten" können ebenso gut unter erstere Aufgabengruppe eingereiht sein und werden deshalb in einem bekannten Rechenbuche „Verhältnisrechnungen, nach den Gegenständen geordnet" genannt Die „Normalzahl" 100 und ihre praktische Handhabung haben die Prozentrechnung, die Verhältnisrechnung mit dem Schlusse auf und von 100, hervorgerufen, eine Rechnungsart, die im Handel, im Gewerbe und in einigen Zweigen der Wissenschaft von eminenter Wichtigkeit ist und deshalb in der Volksschule sorgfältigst gepflegt werden sollte. Sofern die Prozentrechnung ihre Aufgaben aus dem Gebiete des Handels nimmt, hat man sie oft auch unter den besonderen Namen. „Gewinn- und Verlustrechnung", bezw. „Rabatt- und Tararechnung" auftreten lassen, obgleich solche Aufgaben unter Vermei-

dung der prozentualen Bestimmung schon auf früheren Stufen behandelt werden. Mit Bezug auf bereits Gesagtes muß auch die Zinsrechnung bloß als besondere Aufgabengruppe der Prozentrechnung bezeichnet werden. Von ihrer Bedeutung zu reden, hieße nach den Worten eines bekannten Sprichwortes handeln. Es ist auch durchaus nicht nötig, zu fleißiger Heranziehung derartiger Aufgaben zu mahnen, denn ihre Verwendung hat sich bereits so ausgewachsen, daß die Ermittlung der Zinsen nicht mehr genügt, sondern auch Zinsfuß, Kapital, ja sogar die Zeit in Frage gesetzt werden. Wenngleich nicht verneint werden soll, daß Fälle vorkommen können, die zur Frage nach dem Zinsfuße oder der zinstragenden Summe anregen, so darf doch von irgend welcher Wichtigkeit dieser Aufgaben nicht geredet werden. Vollends aber die Zeit zu ermitteln, die ein Kapital ausstehen muß, um einen gewissen Nutzen abzuwerfen, vielleicht gar aus Zeit, Zins und Größe eines gegebenen Kapitals, ist nutzlose Zeitverschwendung. — Aus der Gesellschafts- oder Teilungsrechnung hat nur die kleine Gruppe der Gesellschaftsrechnungen i. e. S., bei denen das Verhältnis der Anteile durch die Leistungen bestimmt ist, praktische Bedeutung. An dieselben mögen sich Berechnungen der zu einer Komposition (Glas, Glockengut, Schießpulver) nötigen Quantitäten ihrer Bestandteile anschließen. Aus der Steuersumme mehrerer Orte die zu einem gemeinsam ausgeführten Werke beizusteuernden Kostenanteile, die Gewinnanteile aus einem in Gesellschaft gemachten Geschäfte, die zur Herstellung einer gewissen Menge Glockengut ꝛc. notwendigen Metallquantitäten zu berechnen, sind Aufgaben, die das Leben sehr häufig stellt. — Etwas schärfer muß mit der Mischungsrechnung ins Gericht gegangen werden. Es soll nicht gesagt werden, daß Aufgaben, die von einer Mischung des Weines, der Milch mit Wasser reden, geradezu entsittlichend auf die Schüler wirken, besser ist es aber wohl, sie zu zu vermeiden, anstatt in das allverbreitete Vermehrungsverfahren noch System zu bringen. Wenn ferner andere Aufgaben fordern, aus dem Preise zweier Sorten und dem im voraus bestimmten der gewünschten Sorte die zur Mischung nötigen Menge zu berechnen, so stehen diese Aufgaben in striktem Widerspruche mit der Wirklichkeit. Wenn der Kaufmann aus Zweckmäßigkeits- oder Nützlichkeitsgründen eine Mischung herstellt, so nimmt er bestimmte Mengen zweier Sorten und berechnet sich hieraus den Preis der neu entstandenen Sorte. Solche Aufgaben — und nur sie könnten unter dem Kapitel „Mischungsrechnung" stehen — sind aber

nichts weiter als einfache Durchschnittsrechnungen, welche lediglich die Kenntnis der vier Grundrechnungsarten mit dezimalen Zahlen voraussetzen. Ein Zurückschneiden auf das hier bestimmte Maß würde den bürgerlichen Rechnungsarten wie dem bürgerlichen Leben nur zum Segen gereichen.

Von der Vereinfachung des Rechenunterrichts kann nicht geredet werden, ohne der bei demselben verwendeten Aufgaben zu gedenken. Es ist eine alte Forderung, daß der Rechenunterricht seinen Zusammenhang mit dem Leben in seinen Aufgaben nie außer acht lassen dürfe. Dieser Forderung geschieht aber in keiner Weise Genüge, wenn eine Zahl, mit dem Namen eines Maßes oder Gewichtes versehen, zu einer andern benannten in Beziehung gesetzt, das Ganze durch einen Fragesatz vervollständigt und nun den Schülern als angewandte Aufgabe zur Lösung vorgelegt wird. „Verlegenheitsaufgaben" wie diese: 9 kg kosten 37,80 ℳ; wieviel 1 kg? oder von ähnlicher nichtssagender Fassung füllen viele Seiten unserer Rechenhefte und stehen aus mannigfachen Gründen jenen Beispielen, welche die einfache Operation angeben, an Wert nach. Die Rechenaufgaben müssen vielmehr wirkliche „Fälle" darstellen, inhaltlich dem Lebens- und Anschauungskreise des Schülers entnommen und formell so gefaßt, daß ihnen das Interesse des Lernenden gesichert ist. Derartige Aufgaben lassen sich freilich nicht wie obige aus dem Ärmel schütteln; sie erfordern vielmehr eingehende Beschäftigung mit statistischen Arbeiten, genaue Erkundigungen bei dem Volke und Beobachtung desselben und seiner Gepflogenheiten beim Ein- und Verkaufe nicht zum wenigsten eine umfassende Vorbereitung auf den Unterricht. Eine großartige Auswahl solcher allen Anforderungen entsprechenden Aufgaben enthält das jüngst bei Oldenbourg in München erschienene „Rechenbuch für Landschulen", das pädagogische Vermächtnis eines der Schule leider zu früh entrissenen Mannes, des k. b. Kreisschulinspektors Sterner.*) Mit größtem Nutzen wird der Lehrer auch verwenden die alle Gebiete des Lebens und des Unterrichts berücksichtigenden Aufgaben des „Rechenbuches für Stadt- und Landschulen" von Hartmann und Ruhsam,**) eines Werkes, das wohl das beste deutsche Rechenbuch

*) Sterner, Rechenbuch für Landschulen. 7 Hefte mit einem Programme zusammen ℳ 1,60.

**) Hartmann-Ruhsam, Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. 6 Hefte zusammen ℳ 1,65 (Leipzig, Kesselringsche Hofbuchhandlung.

genannt werden muß und den mit demselben noch nicht bekannten Lesern dieses Buches hiermit dringend empfohlen werden soll.

Ob wohl eine solche Vereinfachung des Rechenunterrichts auch einen Nutzen hat? Ohne Zweifel! Jede Vereinfachung eines Unterrichtsgegenstandes schließt, sofern sie nicht wesentliche Bestandteile desselben wegnimmt, eine Verbesserung in sich. Was der Quantität des Rechenstoffes durch eine entsprechende Sichtung mangeln würde, käme in erhöhtem Maße seiner Qualität zu gute. Die Möglichkeit einer bessern Verteilung und strengere, psychologisch begründete Durcharbeitung sowohl des gesamten Stoffes wie der einzelnen Übungen, ausgedehntere Pflege des Freirechnens, das infolge der Stoffmasse für das Zifferrechnen leider zu kurz kommen muß, größere Fertigkeit und Selbständigkeit der Schüler: das wären die nächsten Folgen, deren Segen sich gewiß auch im Leben fühlbar machen würde. Endlich könnten Gebiete, denen bis jetzt weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden konnte, umfassendere Berücksichtigung finden, so die dem Landmann und einer großen Anzahl von Handwerkern unentbehrlichen Flächen- und Körperberechnungen, die gesetzlichen und privaten Versicherungen, das Sparkassenwesen und die Steuern. Schließlich sei noch hingewiesen auf ein fast unbebautes Gebiet, von dem Sterner sagt: „Ein erstrebenswertes Ideal bestände in der Aufgabe, das Kind der Volksschule dahin zu führen, daß es die aus der Bewirtschaftung eines kleinen Gutes sich ergebenden Ausgaben und Einnahmen berechnen und abgleichen könne." Könnte dieses Ziel erreicht werden, so wäre damit zweifellos eine höchst wichtige soziale Arbeit erledigt; wenn man jeden künftigen Landwirt in den Stand setzen könnte, diese Berechnung zu machen, wäre auch die Vorfrage gelöst zu der Erwägung: wie kann ich mich und die Meinen auf der Scholle, die mir unser Herrgott zugeteilt hat, erhalten und wie kann ich dieses Fleckchen Erde mir erhalten? Bleibt dieses Ziel auch Ideal, so ist es doch Pflicht des Lehrers, seine Erreichung anzubahnen, den Schülern die hierbei zu berücksichtigenden Tatsachen zum Bewußtsein zu bringen und die Wege zu zeigen, die bei einer solchen Berechnung zu gehen sind. Lehrer E. Grimm-Nürnberg.

VIII. Schreiben.

22. Das Taktschreiben.

(Ein noch immer zu wenig beachteter Faktor beim Schönschreibeunterricht.)

Der Normal-Lehrplan stellt das Ziel des Schönschreibeunterrichts also fest: „Aufgabe der Volksschule ist, den Kindern eine deutliche und gefällige Handschrift in der deutschen und lateinischen Schrift anzueignen ꝛc." Jeder Lehrer weiß, daß diese Aufgabe keine leichte ist. „Kinder schreiben zu lehren, dazu gehört ein großer Fleiß und ein ganzer Mensch," sagt A. H. Francke. Wenngleich nun unsere Schüler auch weit besser daran sind, wie in früheren Zeiten, insofern, als der Gänsekiel abgeschafft und an dessen Stelle die Stahlfeder getreten ist, als die Hefte, die früher von den Kindern selbst verfertigt wurden, billiger und besser eingerichtet sind, so ist doch nicht immer die Schrift der Schüler dementsprechend besser geworden.

Soll der Schönschreibeunterricht ein erfolgreicher sein, so darf ein wichtiger Faktor, das Taktschreiben, nicht vergessen werden Schwarz sagt von diesen Übungen: „Die Taktübungen lassen sich von der frühesten Jugend an anstellen; sie sollten stattfinden und man sollte sie bei allen mechanischen Übungen anwenden, wo es nur geschehen kann. In dem Takte vereinigt sich organische Notwendigkeit und geistige Freiheit." In folgendem soll zunächst der Wert, die Bedeutung des Taktschreibens hervorgehoben werden. Sodann soll uns noch die Frage beschäftigen: Wie ist das Taktschreiben erfolgreich zu betreiben?

I. Welche Bedeutung hat das Taktschreiben für den Unterricht?

Es ist wichtig sowohl in unterrichtlicher als auch in erziehlicher Hinsicht. Bei dieser Methode schreiben alle Schüler der Abteilung dasselbe und zwar in derselben Zeit. Damit ist schon die nächste Bedeutung ausgesprochen. Durch sie nur ist es möglich, den Massenunterricht im Schreiben zur Geltung zu bringen, den wir ja überall durchzuführen suchen. Dem gedankenlosen Nachmalen einer Buchstabenform ist nunmehr vorgebeugt. Das Verständnis muß mehr in den Vordergrund treten; denn sonst ist das Kind nicht imstande, die gegebenen Befehle auszuführen. Es hört beim Zählen nur, sieht dagegen

die Form nicht, muß sie demnach so eingeprägt haben, daß sie immer klar vor seinem geistigen Auge steht. Der Schüler wird somit zu größerer Aufmerksamkeit genötigt. Nicht bloß der Rechen-, Leseunterricht ꝛc., auch der Unterricht im Schönschreiben kann und soll mit dazu beitragen, die geistigen Fähigkeiten des Kindes zu wecken und zu fördern.

Weil aber diese Methode den Unterricht zu einer Gesamtarbeit macht, hat sie auch Bedeutung für die Hebung und Förderung der Disziplin. Das Kind ist genötigt, streng zu gehorchen, seinen Willen dem des Lehrers zu unterwerfen, da es wohl weiß, der Lehrer sieht, wenn es zu spät kommt, oder umgekehrt, wenn es zu früh fertig ist. Dadurch werden die trägen und langsamen Kinder mitgezogen, die flüchtigen, oberflächlichen dagegen fühlen die Zügel fester angezogen, ein Vorteil, der beim Schönschreiben gewiß nicht zu unterschätzen ist. Gerade letzterer Fehler, daß zu schnell geschrieben wird, kommt beim Schönschreiben am häufigsten vor. Der Lehrer klagt darüber, daß manche Kinder immer zu früh fertig sind; sie würden in einer Stunde 2 bis 3 Seiten schreiben, — wenn man es noch so nennen könnte. — Eine solche Arbeit muß dann der Sorgfalt entbehren und hat keinen Wert. Es kommt hier eben, wie in andern Unterrichtsgegenständen, weniger auf das wieviel als auf das wie an.

Eine Stunde Schönschreiben nach der Methode des Nachmalens wäre gewiß für ein Kind eine Stunde der Langweile; denn ist es auch nicht immer ein einzelner Buchstabe, so doch dann nur dasselbe Wort oder derselbe Satz, der wiederholt zu schreiben ist. Hat die Schönschreibestunde den rechten Erfolg, so muß der Lehrer — wir wollen annehmen, es wäre eine Seite geschrieben worden — nach unten hin einen Fortschritt in der Schönschrift bemerken. Ist das immer so? Nein, jeder weiß gut, daß gerade nach dem Ende zu ein Teil der Schüler flüchtig gearbeitet hat. Kommen ja auch in den Aufsatzheften gewöhnlich gegen Ende des Aufsatzes die meisten Fehler vor. Da dürfen wir die Schuld nicht gleich auf die Kinder werfen, sondern müssen uns fragen, ob nicht Salzmanns Symbolum im Ameisenbüchlein auch hier seine Anwendung findet. Wie kann es anders sein, wenn jede Abwechslung im Unterrichte gefehlt hat? Jeder kennt die Bedeutung derselben. Ohne sie wirkt aller Unterricht auf die Kinder ermüdend. Sie sollte gerade so, wenn nicht noch mehr als im andern Unterricht, auch im Schönschreiben ihre Anwendung finden, und das

kann geschehen durch Taktschreibeübungen: Es zählt der Lehrer, ein Schüler, vielleicht zunächst ein solcher, der besonderen Fleiß im Schreiben gezeigt hat, es zählt die ganze Abteilung, man läßt mit der Vorschrift vergleichen u. s. w. Das alles bringt Abwechslung und somit Leben und Freude zum Schaffen in den Unterricht.

Durch den eifrigen und richtigen Betrieb des Taktschreibens ist eine gute Handschrift eher zu erreichen, als auf jede andere Weise. Jeder Teil einer Buchstabenform bekommt die erforderliche Zeit zu seiner Ausführung, Striche mit Druck (Grundstriche z. B.) längere als druckloſe Teile (wie Haarstriche, Schleifen ꝛc.). Während des Taktierens ist dem Lehrer auch Gelegenheit gegeben, mehr denn sonst auf richtige Lage, Höhe, Länge, Anfangsstelle ꝛc. kurz hinzuweisen, indem er bei dem betreffenden Teile innehält.

II. Wie ist das Taktschreiben erfolgreich zu betreiben? Die Art und Weise, wie das Taktschreiben angewendet wird, ist verschieden. Gemeinsam dabei ist, daß gleiche Teile einer Form zu gleicher Zeit auf ein gegebenes Kommando ausgeführt werden. Das Verschiedene dabei ist, daß manche alle Teile eines Buchstabens zählen, z B. für „m“ 1, 2, 3 bis 7, andere dagegen nur die Teile mit einem Drucke, also beim „m“: 1, 2, 3. Die Haarstriche werden dabei nicht gezählt, sondern still nach dem Grundstriche bis zum nächsten Kommando ausgeführt. Diese Weise hat den Vorteil, daß dabei Grundstriche und andere Teile mit Druck deutlicher hervorgehoben werden; sie ist wohl etwas schwieriger und paßt daher eher für die Oberstufe. Bei ersterer Art können die schattierten Teile dadurch hervorgerufen werden, daß man sie schärfer spricht. Sie ist leichter und paßt wohl besser für die Mittelstufe.

Der Einfachheit wegen läßt es sich auch so machen, daß man immer zählt: 1—2, 1—2 ꝛc., also alle leichten Teile auf 1, alle schweren dagegen auf 2 taktiert. Diese Arten sollen, wie schon ersichtlich, nicht dazu aufgeführt werden, um eine bestimmte davon als beste und erfolgreichste hinzustellen. Der Erfolg hängt weniger von der Form hierbei ab. Die Sache bleibt sich auf die eine wie auf die andere Art gleich. Die Hauptsache dabei ist die, daß man eine einmal eingeführte Art und Weise streng konsequent festhält. Wann und wie lange soll aber am besten taktiert werden? Man verstehe nur ja nicht, daß der Schönschreibeunterricht aus Taktschreiben bestehen soll. Allzuviel ist auch hier ungesund, und das Wort des Dichters soll sich

hier nicht bewahrheiten: „Sie suchen viele Künste und kommen weiter von dem Ziel.“ Das Taktschreiben soll vielmehr dem Ziele näher führen. Darum darf es aber nur einen Teil der Stunde in Anspruch nehmen, wieviel und wie lange, wird jeder am besten selbst ermessen. Gewöhnlich soll es geschehen beim Einüben einer neuen Buchstabenform. Die Form wird durch Besprechen, durch Zerlegen in die einzelnen Teile u. s. w. fest eingeprägt. Das Schreiben nach Zählen übt man an der vorgeschriebenen Form ein, vielleicht kann dem eigentlichen Schreiben ein solches in die Luft voraufgehen, bis die Art und Weise fest eingeprägt ist. Wie beim Schreiben nach Zählen auch für Abwechslung gesorgt werden kann, ist schon im ersten Teile des Aufsatzes erörtert worden. Der Lehrer achte genau darauf, daß kein Kind zu früh fertig wird oder zu spät aufhört. Um einen gleichzeitigen Anfang herbeizuführen, schicke man das Wörtchen „ansetzen“ voraus, worauf alle Kinder die Anfangsstelle aufsuchen. Aus dem, was nun von der Zeit des Taktschreibens gesagt worden ist, könnte man schließen, es solle nur zu Anfang der Stunde vorkommen. Das ist nicht der Fall. Es kann auch in der Mitte oder am Ende der Stunde eintreten. Merkt der Lehrer, daß die nötige Aufmerksamkeit und Frische fehlt, so wirkt es oft recht gut, wenn er eine Zeile im Takte schreiben läßt. Auch nicht nur Buchstaben und Wörter, sondern auch ganze Sätze kann man im Takte schreiben lassen. Letzteres kann auf der Oberstufe vorkommen. Das Tempo ist zu Anfang etwas langsamer. Bei Schülern der Oberklasse ist es namentlich im Interesse des Erzielens einer fließenden, schönen Handschrift wichtig, daß der Lehrer zuweilen auch in schnellerem Tempo zählt oder zählen läßt. Das Kind freut sich, wenn es mit den anderen (nach längerem Zählen z. B.) gleichzeitig fertig geworden ist.

Bis jetzt wurde von Mittel- und Oberstufe geredet. Wie ist es mit der Unterstufe? Von einem eigentlichen Schönschreibeunterricht ist dort nicht die Rede. Weil aber alles Schreiben „Schönschreiben“ sein soll und auf dieser Stufe der Grund hierzu gelegt werden muß, so kann und soll das Taktschreiben schon auf der Unterstufe seine Anwendung finden. Gerade beim ersten Schreibunterricht ist es von Bedeutung.

Hier ist nun die Meinung verschieden. So heißt es, es sei zu schwierig, die kleinen Kinder verstehen es nicht; auf der Mittelstufe lasse es sich schon eher fertig bringen. Diese scheuen vor der Mühe zurück. Wer wird aber vor einer Arbeit zurückschrecken, wenn er weiß, daß er

damit leichter und sicherer als durch andere Mittel zum Ziele kommt, das er doch erreichen muß? Auch auf dieser Stufe kommt es darauf an, daß die Form gut eingeprägt ist. Die Art und Weise läßt sich leicht vereinfachen, in dem man statt zu zählen spricht: auf, ab; oder: dünn, dick; auch: Ringlein, Häkchen, Pünktchen u. s. w.

Betreiben wir den Schönschreibeunterricht in dieser Weise, so wird die darauf verwendete Mühe sicher belohnt werden. Wir finden Belohnung in dem Erfolg, welcher bei richtiger Anwendung nicht ausbleiben kann. Wir haben weniger über schlechte Schrift in den Aufsatz- und Tagesheften zu klagen, und sind eher imstande, den Kindern eine gute Handschrift, die bekanntlich für jeden Menschen eine gute Empfehlung ist, ins Leben mitgeben zu können. Lehrer F. Schramm.

IX. Zeichnen.

23. Der Zeichenunterricht an den höheren Schulen, sowie an den Präparanden-Anstalten und Seminaren.

Berlin W. 64, den 3. April 1902.

Nachdem sich bei den an höhern Knaben- und Mädchenschulen, sowie an Präparanden-Anstalten, Schullehrer- und Lehrerinnen-Seminaren vorgenommenen Revisionen des Zeichenunterrichts erhebliche Mängel in der Erteilung dieses Unterrichts herausgestellt haben, veranlasse ich das Königliche Provinzial-Schulkollegium, bei der Durchführung der neuen Lehrpläne von 1901 auch dem Zeichenunterricht besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und dafür zu sorgen, daß derselbe nach Maßgabe der im folgenden aufgeführten Gesichtspunkte erteilt wird.

Im Freihandzeichenunterricht kommt es vor allem darauf an, daß die Schüler selbständig beobachten und darstellen lernen. Das Ergebnis des Unterrichts ist fehlsam, wenn es in Musterblättern besteht, die unselbständig oder mechanisch oder nach irgend einem Schema hergestellt sind. Die Schüler haben vielmehr Studienblätter zu liefern, aus denen ihre eigne Arbeit klar zu ersehen ist.

Nach den bestehenden Lehrplänen sollen die Schüler zunächst flache Formen, d. h. solche, die entweder nur 2 Dimensionen aufweisen oder für deren anschauliche Darstellung die Tiefenausdehnung nicht von Belang ist, frei auffassen und wiedergeben lernen. Es ist dabei sowohl an flache Gebrauchsgegenstände und Zierformen, als auch namentlich an Naturformen (Blätter, Schmetterlinge ꝛc.) gedacht. Wandtafeln sind bei diesem Unterricht entbehrlich, Vorlegeblätter ganz ausgeschlossen. Zeichnungen an der Schultafel sind von dem Lehrer nur zur Erläuterung der Aufgabe und zur Angabe des Weges der Darstellung zu entwerfen, nicht aber als Vorbilder zum Nachzeichnen. Die Schüler zeichnen entweder nach dem Gegenstand oder aus dem Gedächtnis. Die Besprechung der Aufgabe hat von dem Gegenstand, der gezeichnet werden soll, auszugehen und muß möglichst knapp und anschaulich sein. Erläuternde Zeichnungen sind vor den Augen der Schüler an der Schultafel mit klaren, sichern Strichen zu entwerfen.

Die einzelnen Aufgaben müssen von den Schülern frei, d. h. möglichst ohne Anwendung von Hilfskonstruktionen und Hilfsmaßen, gelöst werden. Maßstäbe, Hefte mit Maßband, gradkantige Unterlagen und andere derartige Hilfsmittel zum Nachmessen dürfen im Freihandzeichnen nicht benutzt werden. Um die Hand der Schüler frei und sicher zu machen, ist es nötig, Übungen vorzunehmen, bei denen die Hand nicht auf dem Papier ruhen kann. Derartige Übungen sind: Zeichnen an der Schultafel und Zeichnen mit Kohle oder Kreide auf gewöhnlichem Papier (z. B. Packpapier), das mit Klammern an aufstellbaren Papptafeln zu befestigen ist. Die Schüler sind anzuhalten, die zeichnende Form oder Linie möglichst in einem Zuge rasch auszuführen und das Verfehlte so lange stehen zu lassen, bis durch Wiederholung der Übung das Richtige getroffen ist.

Bei dem Zeichnen von Naturformen kommt es vor allem darauf an, daß der als Vorbild gewählte Naturgegenstand in seiner charakteristischen Erscheinung richtig aufgefaßt und lebendig wiedergegeben wird. Es ist zunächst die Gesamtform des Vorbildes und die seiner Hauptteile in einfachen Linienzügen zu entwerfen und erst nachdem dies geschehen, auf die Einzelheiten einzugehen. Hierbei ist besonders darauf zu achten, daß die Schüler nicht flüchtig über charakteristische Formen hinweggehen, und daß sie andererseits nicht pedantisch unwichtige Einzelheiten nachzeichnen.

Naturblätter mit fein gezähntem, gesägtem oder gekerbtem Blattrand, z. B. das Blatt der Rose, der Linde, des Veilchens ꝛc., sind als Vorbilder wenig geeignet. In gepreßtem Zustand sind nur solche Pflanzen und Pflanzenteile zu benutzen, die beim Pressen wenig von ihrer natürlichen Form und Bewegung einbüßen. Die gepreßten Blätter müssen sauber auf weißem Karton aufgezogen sein.

Bei dem Zeichnen von Gebrauchsgegenständen und Zierformen sind die Vorbilder unter Berücksichtigung sowohl des didaktischen als auch des ästhetischen Wertes tunlichst aus der Umgebung des Schülers zu wählen. Systematisches Ornamentzeichnen und -entwerfen ist nicht zu betreiben.

Für die Entwicklung des Farbensinnes ist das theoretische Erörtern von Farbenmischungen und Farbenzusammenstellungen an der Hand des „Farbenkreises" von geringem Wert und unter Umständen sogar bedenklich, dasselbe gilt von dem farbigen Anlegen von Flächen, falls dasselbe nicht von einem Lehrer geleitet wird, der einen besonders feinen Farbengeschmack besitzt. Auf alle Fälle müssen die Schüler praktisch unterwiesen werden, mit dem ihnen zu Gebote stehenden Farbenmaterial die Farben von Gegenständen (Blättern, Schmetterlingen, Stoffen ꝛc.) zu treffen.

Unter den in den Lehrplänen verlangten Skizzen sind nicht nachlässig ausgeführte oder halbfertige Zeichnungen zu verstehen, sondern solche, die den Eindruck des Vorbildes durch Hervorhebung des Charakteristischen in Form oder Farbe und durch Weglassung minder wesentlicher Einzelheiten anschaulich wiedergeben.

Auch das Zeichnen aus dem Gedächtnis soll dazu dienen, den Schülern das Wesentliche einer Erscheinung klar zu machen und einzuprägen Auf die pedantische Wiedergabe von Einzelheiten, die für den Gesamteindruck des Vorbildes unwichtig sind, kommt es dabei nicht an.

Ebenso ist das freie Zeichnen mit dem Pinsel (ohne Vorzeichnung) geeignet, den Schüler an rasches und sicheres Erfassen des Hauptsächlichen zu gewöhnen.

Die Skizzier- und Gedächtnisübungen haben sich im allgemeinen im Rahmen der Aufgabe der betreffenden Unterrichtsstufe zu halten; sie können aber auch dazu benutzt werden, begabte Schüler ihrem Talent entsprechend zu fördern und ihrem natürlichen Gestaltungstrieb Gelegenheit zur Betätigung zu geben.

Beim Zeichnen und Malen nach körperlichen Gegenständen sind die perspektivischen Beleuchtungs- und Farbenerscheinungen nicht durch theoretische Erörterungen und Konstruktionen, sondern durch praktische Übungen im Beobachten bestimmter Gegenstände den Schülern zum Bewußtsein zu bringen. Die Gegenstände sind gut aufzustellen, d. h. so, daß der Schüler die Erscheinungen, die er beobachten soll, auch wirklich wahrnehmen kann. Derselbe muß das Vorbild in seiner Gesamterscheinung frei auffassen lernen. Er ist darum anzuleiten, das Vorbild aufmerksam zu betrachten und auf Grund seiner Beobachtungen zunächst die Gesamtform frei zu entwerfen. Seine Zeichnung vergleicht er hierauf mit dem Vorbild, indem er sie senkrecht daneben stellt oder möglichst weit von sich entfernt hält. Die Fehler, die ihm hierbei nicht zum Bewußtsein kommen, werden durch Visieren, durch Lot und Wage unter Anleitung des Lehrers festgestellt und verbessert. Zugleich werden die Hauptschatten eingesetzt. Erst nachdem auf diesem Wege der Eindruck des plastischen Vorbildes gewonnen ist, kann zur weitern Durchbildung geschritten werden. Hierbei ist besonders darauf zu achten, daß die geschlossene Gesamtwirkung nicht durch übermäßiges Betonen von Einzelheiten (Reflexen, Spiegelungen ꝛc.) zerstört wird.

Die Zeichnungen sind mit dem Stift (Bleistift, Kohle, Kreide) oder mit dem Pinsel auszuführen. Daneben kommt für die Wiedergabe kleinerer Formen (Knospen, Vogelfüße ꝛc.) die Feder in Betracht. Der zur Zeit vielbenutzte Wischer verführt leicht zum übertrieben platten Anlegen von Flächen und damit in der Regel zu einer unwahren Wiedergabe des zu zeichnenden Gegenstandes. Da er an und für sich entbehrlich ist, so wird er am besten ganz beiseite gelassen. Die Schüler müssen vor allen Dingen den Bleistift, der ihnen im täglichen Leben am ehesten zur Hand ist, leicht und sicher handhaben lernen. Die Kohle empfiehlt sich namentlich für den Beginn neuer Übungen, weil sie ein rasches Verbessern der Zeichnungen gestattet. Beim Zeichnen mit diesem Material ist es zweckmäßig, die oben erwähnten aufstellbaren Papptafeln zu benutzen.

Das Zeichnen an der Schultafel ist auch auf dieser Stufe ständig zu üben; es hat sich auf alle Gegenstände zu erstrecken, die sich durch den bloßen Umriß verständlich ausdrücken lassen.

Bei dem Malen sind die Schüler anzuleiten, zunächst die Haupttöne einzusetzen, ihre Richtigkeit durch Vergleich mit dem Vorbild zu

prüfen und bei weiterer Durchbildung immer den Gesamteindruck und die Modellierung der Hauptformen im Auge zu behalten. Nach ausgesprochen malerischen Vorbildern, wie bunten Vögeln, glänzenden Muscheln ꝛc., ist nichts zu zeichnen, sondern zu malen. Hinter den zu zeichnenden oder zu malenden Gegenständen sind geeignete Hintergründe (weißes oder getöntes Papier, Pappe, Stoffe) anzubringen und von dem Schüler in ihrem Tonwert bezw. in der Farbe, in der sie ihm erscheinen, wiederzugeben.

Für die Übungen im Skizzieren und im Zeichnen aus dem Gedächtnis gilt dasselbe, was oben bei den flachen Formen gesagt ist. Übungen im freien Zeichnen mit dem Pinsel (ohne Vorzeichnung) sind auch bei der Wiedergabe plastischer Gegenstände zu empfehlen.

Zur Einführung in das Zeichnen nach körperlichen Gegenständen sind Holzkörper und Gipsmodelle nicht erforderlich. Der Unterricht kann sofort mit dem Zeichnen nach einfachen Gebrauchs- und Naturgegenständen beginnen. Verkleinerte Nachbildungen von Gebrauchsgegenständen und Kinderspielsachen sind als Vorbilder nicht zu benutzen, ebensowenig künstliche Nachbildungen von Naturformen.

Bei der Beschaffung von Lehrmitteln ist in erster Linie das amtliche „Lehrmittelverzeichnis für den Zeichenunterricht" zu Rate zu ziehen.

Beim Zeichnen und Malen von Kunstformen, Architekturteilen und Gebäuden, sowie bei dem Skizzieren und dem Zeichnen aus dem Gedächtnis sind außer dem Schulgebäude und den etwa darin vorhandenen Sammlungen nahe gelegene Bau- und Kunstdenkmäler, Museen ꝛc. tunlichst zu berücksichtigen. Hierbei kann gelegentlich über den Kunstcharakter der Vorbilder einiges bemerkt werden.

Zu den kunstgeschichtlichen oder ästhetischen Vorträgen ist die für den Zeichenunterricht zu Gebote stehende Zeit nicht zu benutzen. Dieselbe darf auch nicht zu zeichnerischen Aufgaben verwendet werden, die den Schüler nicht unmittelbar fördern, wie z. B. zu dem an sich sehr bedenklichen sog. „Ausführen" von im Freien gemachten Skizzen, zur Anfertigung von Anschauungsbildern für andre Unterrichtsfächer und dergleichen mehr.

Das Linearzeichnen hat sich in bezug auf die ihm einzuräumenden Stunden innerhalb der durch die neuen Lehrpläne gezogenen Grenzen zu halten und darf nicht in die Freihandzeichenstunden übergreifen. An den Präparandenanstalten und Lehrerseminarien

naren sind für diesen Unterricht in den nach dem Lehrplan in Frage kommenden Klassen besondere Stunden anzusetzen, und zwar in der Regel im Wintersemester alle 14 Tage eine Stunde. An diesen Anstalten ist im Linearzeichenunterricht der Hauptnachdruck auf die Lösung praktischer Aufgaben, d. h. auf das geometrische Darstellen einfacher Modelle, Geräte, Gebäudeteile ꝛc. zu legen. Dasselbe gilt von dem Linearzeichenunterricht in den Realschulen, in den Klassen O III und U II der Realgymnasien und Oberrealschulen und in den Klassen U II und O II der Gymnasien. Das Zeichnen von Flächenmustern, Kreisteilungen ꝛc. ist in möglichst beschränktem Umfange zu betreiben. Das mechanische Kopieren von Vorlagen ist ausgeschlossen. Auf übersichtliche Anordnung, exakte Ausführung und sauberes Aussehen der Zeichnungen ist beim Linearzeichnen besonderes Gewicht zu legen.

Die im vorstehenden gegebenen Anweisungen für die Erteilung des Zeichenunterrichts sind auch den Leitern der höhern Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare zur Beachtung mitzuteilen.

(Unterschrift.)

An sämtliche Königlichen Provinzial-Schulkollegien.

Abschrift erhält die Königliche Regierung zur Kenntnisnahme und Beachtung.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.

In Vertretung: gez. Wever.

24. Einführung eines neuen Lehrplans für den Zeichenunterricht in den Übungsschulen einzelner Lehrerseminare.

(Zentralbl. 1902, S. 487.)

Berlin, den 12. Juni 1902.

Es ist in Aussicht genommen, den beifolgenden Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule, der im laufenden Jahre in den Gemeindeschulen der Stadt Berlin zur Einführung gelangt, demnächst in den Übungsschulen einiger Lehrerseminare versuchsweise durchzuführen.

Der nach diesem Plane zu erteilende Unterricht scheidet sich in Freihandzeichenunterricht und Linearzeichenunterricht.

Im Freihandzeichenunterricht soll die naive Auffassungs- und Darstellungsweise des Kindes allmählich zu einem bewußten Beobachten und Wiedergeben der Dinge seiner Umgebung entwickelt und seinem natürlichen Gestaltungstrieb Gelegenheit zur Betätigung gegeben werden. Die Schüler sollen die zu zeichnenden Gegenstände selbständig und frei, d. h. möglichst ohne Anwendung von Hilfsmaßen und Hilfskonstruktionen auffassen und in allem Wesentlichen getreu darstellen lernen. Ihre Hand soll zu einer freien und sichern Linienführung befähigt werden.

Der Linearzeichenunterricht hat die Aufgabe, das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler zu entwickeln und sie in der Anfertigung sauberer und korrekter Zeichnungen, sowie im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder zu üben. Die Schüler sollen dadurch, daß sie einfache Gegenstände geometrisch darstellen und Projektionszeichnungen lesen lernen, insbesondere für den handwerklichen Beruf vorbereitet werden.

Der Lehrplan ist so gestaltet, daß er sich unter entsprechender Beschränkung des für die einzelnen Unterrichtsstufen vorgesehenen Lehrstoffs auch auf einfachere Schulverhältnisse anwenden läßt. Um die in dieser Richtung bereits eingeleiteten Versuche noch weiter auszudehnen, soll auch in den Übungsschulen einiger Lehrerseminare der Zeichenunterricht probeweise nach dem neuen Plane eingerichtet werden. In erster Linie kommen solche Anstalten in Betracht, an denen der Zeichenunterricht in der Hand von Lehrern liegt, die an einem der an der hiesigen Königlichen Kunstschule abgehaltenen fünfmonatigen Zeichenkurse teilgenommen haben. Sodann wird zu beachten sein, ob die örtlichen Verhältnisse die Veranstaltung des geplanten Versuches gestatten und ob insbesondere Aussicht dafür vorhanden ist, daß der mit der Leitung des Unterrichts betraute Lehrer während der zur vollen Durchführung des Versuches erforderlichen Zeit an der Anstalt verbleibt

Der Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten.

Studt.

An

die Königlichen Provinzial-Schulkollegien.

U. IV. 1648. U. III. U. III. A.

Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule.

1. Freihandzeichnen.

Allgemeine Lehraufgabe.

Der Zeichenunterricht soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen.

Unterstufe.

Zeichnen aus dem Gedächtnis.

Mittel- und Oberstufe.

Zeichnen nach dem Gegenstand.

A. Unterstufe.

Erstes, zweites und drittes Schuljahr.

Im ersten Schuljahr sind besondere Unterrichtsstunden für den Zeichenunterricht nicht angesetzt. Derselbe wird in den für den deutschen Unterricht bestimmten Stunden mit erteilt.

Lehraufgabe: Einfache Gegenstände aus dem Gesichtskreis des Schülers werden aus dem Gedächtnis dargestellt. Beispiele: Pflaume, Kette, Brille, Ei, Löffel, eiförmiges Blatt, Reifen, Wagenrad, Zifferblatt, Bilderrahmen, Aufgabenheft, Briefumschlag, Fenster, Tür, Papierhut, Drachen, Dachgiebel, Schild, Säge, Axt, Messer, Hufeisen, Zange, Schere, Blätter verschiedener Form ꝛc.

Gezeichnet wird mit Kohle, Kreide oder Farbstift auf Packpapier, das an aufstellbaren Papptafeln befestigt wird. Ein Teil der Schüler zeichnet an Schultafeln. Der Unterricht ist Klassenunterricht.

Der Zweck der Zeichenübungen auf dieser Stufe ist, die Erziehung des Auges und der Hand anzubahnen. Die Zeichnung soll dartun, ob der Schüler das Wesentliche der Form des dargestellten Gegenstandes klar erfaßt hat. Das Abzeichnen bestimmter Vorbilder ist auf dieser Stufe noch nicht Aufgabe des Unterrichts.

Alle Formen sind frei und ohne Auflegen der Hand zu zeichnen. Hilfslinien sind bei der Wiedergabe einfacher Formen nicht anzuwenden. Die Schüler sind anzuhalten, die zu zeichnende Form möglichst in einem Zuge rasch auszuführen und das Verfehlte so lange stehen zu lassen, bis durch Wiederholung der Übung das Richtige getroffen ist. Vorlagen jedweder Art sind hier wie überhaupt ausgeschlossen.

Bei der Behandlung des oben angegebenen Lehrstoffs ist im allgemeinen folgender Weg einzuschlagen:

Der Lehrer läßt den darzustellenden Gegenstand von den Schülern versuchsweise aus dem Gedächtnis zeichnen, um festzustellen, welche Vorstellung die Kinder von dem Gegenstand haben. An der Hand dieser Zeichnungen stellt er mit den Schülern zusammen die Hauptmerkmale des Gegenstandes fest. Alsdann wird dieser von mehreren Schülern an die Schultafeln gezeichnet. Hierbei sich ergebende Fehler werden berichtigt. Alle Schüler zeichnen sodann den Gegenstand aus dem Gedächtnis auf das Papier.

B. Mittelstufe.

Viertes und fünftes Schuljahr.

Lehraufgabe: Der Unterricht geht von dem Zeichnen aus dem Gedächtnis zu dem Zeichnen nach dem Gegenstande über. Als Vorbilder dienen flache Gegenstände, insbesondere Naturformen. Nach denselben Gegenständen werden Übungen im Treffen von Farben in der freien Wiedergabe mit dem Pinsel, ohne Vorzeichnung, vorgenommen. Unter günstigen Umständen kann hier auch schon mit dem Zeichnen nach einfachen Gebrauchsgegenständen (s. sechstes Schuljahr) begonnen werden. Das Zeichnen aus dem Gedächtnis wird, auch nachdem der Unterricht zum Zeichnen nach dem Gegenstande übergegangen ist, fortgesetzt.

Beispiele für das vierte Schuljahr:

Naturblätter, Schmetterlinge und Libellen von einfacher Gestalt, wie: Wegerich, Maiglöckchen, Perückenstrauch, Rotbuche, Flieder, Pfeilkraut, Ackerwinde, Osterluzei, Haselwurz, Melde, Gundermann, Scharlacheiche, Wintereiche, Kleeulme, Leberblume, Passionsblume, Efeu; Baum- und Kohlweißling, brauner Bär, Apollo, Admiral; Wasserjungfer ꝛc.

Beispiele für das fünfte Schuljahr:

Schwierige Blätter, Schmetterlinge, Libellen, Fische, Vogelfedern, Vogelflügel, Fliesen ꝛc., wie: Götterbaum, Kastanie, Aralie, Ahorn, Zaunrübe, Wein, Nieswurz, Platane, Hahnenfuß, Feldmohn, Storchschnabel, Pfauenauge, Trauermantel, Schwalbenschwanz, großer Fuchs, Labkrautschwärmer, Totenkopf; Barsch, Zander, Hecht, Karpfen ꝛc.

Als Zeichenmaterial tritt zu dem auf der Unterstufe verwandten hinzu: weicher Bleistift, weißes und getöntes Papier und soweit möglich, der Pinsel und die Wasserfarbe. Der Unterricht wird je nach der Aufgabe als Massen-, Gruppen- oder Einzelunterricht erteilt.

Als Ziel des Unterrichts ist ins Auge zu fassen, daß der Schüler lernt, selbständig Beobachtungen von der Natur zu machen, das Beobachtete in der Zeichnung sicher darzustellen und eine klare Vorstellung des gezeichneten Gegenstandes im Gedächtnis zu behalten. Bei dem Zeichnen nach der Natur kommt es vor allem darauf an, daß der als Vorbild gewählte Naturgegenstand in seiner charakteristischen Erscheinung richtig aufgefaßt und lebendig wiedergegeben wird.

Bei der Behandlung dieses Lehrstoffs ist im allgemeinen folgender Weg einzuschlagen.

Die Schüler werden einzeln oder gruppenweise mit möglichst gleichen Exemplaren einer Naturform, z. B. eines Efeublattes, versehen. Sie sehen sich den Gegenstand genau an und versuchen, ihn auf Grund der eignen Beobachtung aus dem Gedächtnis darzustellen (mit Kohle oder Kreide auf Packpapier). An der Hand dieser Zeichnungen und des Naturvorbildes werden die für die bildliche Wiedergabe wichtigen Merkmale durch gemeinsame Besprechung festgestellt. Der Lehrer gibt den Weg der Darstellung an, indem er ihn an der Schultafel mit klaren, sichern Strichen vorzeichnet. Es wird zunächst die Gesamtform des Vorbildes und die seiner Hauptteile in einfachen Linienzügen entworfen und erst dann auf die Einzelformen eingegangen. Nachdem den Schülern auf diese Weise das Wesentliche der darzustellenden Naturform eingeprägt ist, zeichnen sie dieselbe noch einmal aus dem Gedächtnis und gehen dann zur Wiedergabe der einzelnen Vorbilder (mit dem Bleistift) über. Es ist besonders darauf zu achten, daß die Schüler nicht flüchtig über charakteristische Formen hinweggehen, und daß sie anderseits nicht pedantisch unwichtige Einzelheiten nachzeichnen.

C. Oberstufe.

Sechstes, siebentes und achtes Schuljahr.

Lehraufgabe: Das Zeichnen nach dem Gegenstand wird auf die Wiedergabe der perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen ausgedehnt. Die Übungen im Treffen von Farben und im Zeichnen aus dem Gedächtnis werden fortgesetzt. Übungen im Skizzieren mit dem Stift und mit dem Pinsel werden gelegentlich vorgenommen. Als

Vorbilder dienen Geräte, Gefäße, Teile des Schulgebäudes und Naturgegenstände.

Beispiele für das sechste Schuljahr:

Kasten, Schachtel, Buch, Blumentopf, Schüssel, Tasse, Schale Flasche ꝛc.

Früchte: Pflaume, Apfel, Birne, Zwiebel, Kürbis, Weintraube Walnuß, Mohnkopf, Judenkirsche, Tannzapfen ꝛc.

Beispiele für das siebente Schuljahr:

Krug, Topf, Vase, Weinglas, Tisch, Bank, Stuhl, Schrank, halbgeöffnetes Fenster, Ofen ꝛc.

Blätter, Zweige und Früchte: Gummibaum, Rotbuche, Eiche, Lorbeer, Ilex, Plectogyne, Artischocke, Maiskolben, Stranddistel ꝛc.

Beispiele für das achte Schuljahr:

Teile des Schulzimmers und des Schulgebäudes, Glocke, Mörser, Leuchter, Lampe, Laterne ꝛc.

Naturgegenstände wie im siebenten Schuljahr, dazu Knospen und Blüten: Anemone, Narzisse, Tulpe ꝛc.; Muscheln, Schneckengehäuse, Käfer, Tierschädel, ausgestopfte Vögel und Vierfüßler.

Das Zeichenmaterial ist dasselbe wie auf der Mittelstufe. Für die Anfangsübungen ist die Kohle zu verwenden und späterhin der Bleistift. Der Unterricht wird je nach der Aufgabe als Massen-, Gruppen- oder Einzelunterricht erteilt.

Als die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist hier wie auf der Unter- und Mittelstufe fest im Auge zu behalten, daß der Schüler selbständig zu beobachten, das richtig Erfaßte sicher wiederzugeben und ein klares Bild des gezeichneten Gegenstandes in seinem Gedächtnis zu bewahren lernt. Die perspektivischen, Beleuchtungs- und Farbenerscheinungen sind daher nicht durch theoretische Erörterungen und Konstruktionen, sondern durch praktische Übungen im Beobachten bestimmter Gegenstände den Schülern zum Bewußtsein zu bringen. Die Gegenstände sind so aufzustellen, daß der Schüler die Erscheinungen, die er beachten soll, auch wirklich wahrnehmen kann. Das richtige Erfassen der perspektivischen, Beleuchtungs- und Farbenerscheinungen ist die Hauptsache, nicht die glatte Ausführung und das pedantische Nachbilden unwesentlicher Einzelheiten.

Beim Skizzieren kommt es darauf an, daß das Vorbild zwar mit geringen Mitteln, aber getreu wiedergegeben wird.

Im allgemeinen ist folgender Weg des Unterrichts einzuschlagen: Der Schüler wird angeleitet, das Vorbild aufmerksam zu betrachten und auf Grund seiner Beobachtungen die Gesamtform frei zu entwerfen. Seine Zeichnung vergleicht er mit dem Vorbild, indem er sie senkrecht daneben stellt oder möglichst weit von sich entfernt hält. Die Fehler, die ihm hierbei nicht zum Bewußtsein kommen, werden durch Visieren, durch Lot und Wage unter Anleitung des Lehrers festgestellt und verbessert. Zugleich werden die Hauptschatten eingesetzt. Erst nachdem auf diese Weise der plastische Eindruck des Vorbildes gewonnen ist, kann zur weiteren Durchbildung geschritten werden. Hierbei ist besonders darauf zu achten, daß die geschlossene Gesamtwirkung nicht durch übermäßiges Betonen von Einzelheiten (Reflexen, Spiegelungen ꝛc.) zerstört wird.

Auch bei dem Malen sind die Schüler anzuleiten, zunächst die Haupttöne einzusetzen, ihre Richtigkeit durch Vergleichen mit dem Vorbild in der oben angegebenen Weise zu prüfen und bei weiterer Durchbildung immer den Gesamteindruck und die Modellierung der Hauptformen im Auge zu behalten.

Im Anschluß an die vorgenannten Aufgaben sind auf allen Unterrichtsstufen die Schüler gelegentlich anzuregen, ihren natürlichen Gestaltungstrieb nach ihrer Weise und Neigung zu betätigen.

2. Linearzeichnen.

Das Linearzeichnen wird im sechsten Schuljahr mit der Raumlehre verbunden; im siebenten und achten Schuljahr wird demselben jede vierte Zeichenstunde eingeräumt.

Lehraufgabe: Der Unterricht im Linearzeichnen soll das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler entwickeln und sie in der Anfertigung sauberer und korrekter Zeichnungen, sowie im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder üben.

Sechstes Schuljahr: Zeichnen geometrischer Formen und Konstruktionen. Maßstabzeichnen.

Siebentes Schuljahr: Projizieren einfacher Körper: Prisma, Würfel, Pyramide und Zusammensetzungen dieser Formen. Aufnehmen entsprechender einfacher Gegenstände (Kasten, Schemel, Tisch ꝛc.) in gegebenem Maßstab.

Achtes Schuljahr: Fortsetzung des Projizierens einfacher Körper: Zylinder, Kegel und Zusammensetzungen dieser Formen. Aufnehmen einfacher Gegenstände in gegebenem Maßstab.

Die Benutzung von Vorlagen und Wandtafeln ist ausgeschlossen. Der Unterricht hat vom körperlichen Modell auszugehen. Er darf aber nicht dabei stehen bleiben. Vielmehr sind tunlichst bald Aufgaben zu stellen, die nicht durch ein besonderes Modell veranschaulicht, sondern nur durch eine Skizze des Lehrers angedeutet werden. Der Schüler soll auf diese Weise Projektionszeichnungen lesen lernen.

Die Modelle sind im Grundriß, Aufriß und wenn nötig, auch im Seitenriß zu zeichnen. Ferner sind die im Modell angenommenen Schnittebenen und der Mantel des Objekts darzustellen. Sämtliche Gegenstände sind in recht- und schiefwinkliger Parallelprojektion wiederzugeben. Die Zeichnungen sind mit Ziehfeder und Tusche auszuführen und mit einem ruhigen, lichten Farbenton zu überlegen.

X. Gesang.

25. Das Volkslied und seine Behandlung in der Volksschule.

Erster Teil.

Das Volkslied im allgemeinen.

Einleitung.

Motto: „Die echten Volkslieder sind Lieder von wundersamer Innigkeit und gewaltiger Kraft, einfach und lieblich, rührend und edel, die edelsten Tugenden des deutschen Volkes darstellend." Kehr.

Nirgendswo im ganzen weiten Gebiete der deutschen schönen Literatur sprudelt der Born wahrer, reiner, goldechter Lyrik so reich, als in den Gefilden des deutschen Volksgesanges.

Wenn ich mir erlaube, zu einem kurzen Gange durch die Auen des deutschen Volksliedes einzuladen, so wird auf dieser Wanderung

gar manche Blume pflückenswert erscheinen. Mag auch der Strauß, der gebunden wird, eben nur aus wildwachsenden Feld- und Waldblumen bestehen, es sind doch Blumen und zwar kräftig und würzig duftende.

Ehe wir jedoch auf das Volkslied als lieblichste Blüte der Volkspoesie übergehen, ist es notwendig, erst den Begriff „Volkslied" näher festzustellen.

1. Begriff des Volksliedes.

Das Volkslied ist der zum Gesang bestimmte und wirklich gesungene Teil der Volkspoesie. Das Volkslied in seiner natürlichen Schönheit und Unbefangenheit ist aus dem Geiste und Herzen des Volkes hervorgegangen, hat sich von einer Generation auf die andere vererbt, und wird heute noch von dem Volke gesungen. Wenn aber vom Volke die Rede ist, so darf man sich nicht den Pöbel auf den Gassen denken; der singt und dichtet niemals, der schreit nur und verstümmelt. Der Begriff Volk ist hier aber auch nicht im engern Sinne zu nehmen, nicht als die an Gütern geringe, in der Bildung zurückgebliebene arbeitende Menschenklasse, sondern als Nation, d. h. die Gesamtheit von Menschen gleicher Abstammung, Sprache und Sitte.

Unter Volksliedern verstehen wir also hier die alten Lieder, die einst ohne Unterschied Fürst und Bauer, Adelige und Bürger, Geistliche und Weltliche, Handwerksburschen und Bauernmädchen sangen.

2. Volkstümliche Lieder.

Mit den Volksliedern verwandt, aber nicht zu verwechseln sind die volkstümlichen Lieder. Letztere sind zwar auch Eigentum des Volkes, sie werden vom Volke gesungen und vererbt, da sie sich in Text und Melodie dem Volkstone anschließen. Die volkstümlichen Lieder unterscheiden sich aber dadurch von den eigentlichen Volksliedern, daß die letzteren aus dem Geiste des Volkes hervorgegangen sind, daß dagegen jene erst in den Geist des Volkes hineingebracht werden.

Die Dichter und Komponisten volkstümlicher Lieder kennt man, die Dichter und Komponisten der Volkslieder kennt man nicht. Während das Volkslied besteht durch alle Jahrhunderte in unvergänglicher Jugendfrische und Sangeskraft, vergeht das volkstümliche Lied mit dem Strome der Zeit. Tatsache ist es dennoch, daß einzelne volkstümliche Lieder infolge ihres inneren Wertes sich dauernd erhalten haben und

zu Volksliedern geworden sind. Ich erinnere nur an die vielen schönen Lieder von Silcher.

3. Inhalt des Volksliedes.

Im Volksliede spiegelt sich treu und wahr der Charakter einer ganzen Nation, alles, was ein Volk tief bewegte, seien es gewaltige Naturereignisse, seien es schwere Kämpfe, sei es Freud oder Leid, Liebe oder Haß, Hoffen oder Dulden. Es gehört der grauesten Vergangenheit an, wie der blühenden Gegenwart. Sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und alle Zeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schutz seiner Seele zurücklegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens. Die Volksstimmung — die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemütes — das ist der Grundgehalt des Volksliedes. Und diesen brachte das Volk, einem Bedürfnis der menschlichen Natur folgend, auch äußerlich zum Ausdruck.

4. Ursprung oder Entstehung des Volksliedes.

Wie oben schon bemerkt wurde, sind bei den eigentlichen Volksliedern weder Dichter noch Komponisten bekannt. Diese Lieder sind da, und niemand weiß, woher sie gekommen, von keinem und nirgends sind sie gedichtet und gesungen und doch von allen und überall. Namen gibt es hier nicht; entweder wurden solche nie bekannt, oder sie tauchten bald wieder in die Fluten der Vergessenheit. Weil das Volk selbst der Dichter der Volkslieder ist, darum weiß man auch nie, welchen Anteil der einzelne im Volke an der Entstehung des Volksliedes hat, d. h. wer das Volkslied gedichtet und wer die Melodie komponiert hat vielleicht ein fröhlicher Handwerksbursche, ein fahrender Schüler, ein junger tapferer Landsknecht, ein treues deutsches Mädchen ꝛc. ꝛc., jedenfalls aber ein unverfälschtes Kind des deutschen Volkes, in dessen Geist sich der Geist des deutschen Volkes widerspiegelt.

Die Volkspoesie ist nicht das Weihegeschenk eines einzelnen Bevorzugten, sondern eine Naturgabe des ganzen Volkes, welches gleich dem Vogel auf den Zweigen singt und sagt von seinen Taten und Helden, von seinen Freuden und Leiden. Wie der einzelne nicht mit seiner Persönlichkeit in ihr hervortritt, so singt sie auch nicht den Schmerz

und die Freude des einzelnen, sondern das, was ein ganzes Volk hebt, trägt und bewegt und findet deshalb überall Wiederklang und offenes Verständnis.

Das Volkslied spricht Empfindungen aus, welche schon vor dem Liede in aller Herzen lebten und deshalb in allen Herzen wiedertönen. Der Stoff des Volksliedes ist das wahrhafte und wirkliche Leben, und es spiegelt die Natureindrücke treu ab, wie der Vogel sie wiedergibt, der im frohen Lebensgefühle am tauigen, heiteren Morgen im Busche sein Lied singt.

Das Volkslied ist Gelegenheitsgesang; es wartet nur auf den Impuls von außen, und diesen bringt der Frühling dem Senner auf der Alp, die Stunde des Scheidens dem jungen Wanderburschen, das fröhliche Gelage dem Krieger und dem fahrenden Schüler.

Ist die Gelegenheit da, dann springt des Liedes Quell hervor, und die äußere Veranlassung ist der Stab, mit dem der Fels berührt wird. Weil aber das Volkslied allgemeine Empfindungen ausspricht, mithin die Stimme des einen für alle ist, so tönt es wieder und pflanzt sich fort, ohne daß man den Namen des Dichters weiß und sich um ihn bekümmert. Und das, obgleich ein charakteristisches Merkmal, ist keineswegs Undank gegen den Dichter, sondern eine unvermeidliche Folge des Bewußtseins, daß er nur zuerst ausgesprochen, hinausgesungen hat, was alle empfanden und singen mochten. Er war nur das Organ der ganzen Masse, in der er sich wieder verlor.

Ein anderes charakteristisches Merkmal des Volksliedes ist: es will nämlich gesungen sein, ist von seiner Geburt ab gleich für den Gesang bestimmt und ohne diesen abgeschwächt; ja man möchte sagen, es wurde gleich singend gedichtet. Die Melodien sind stets ungekünstelt, leicht behaltbar; denn sie bewegen sich in einfachen, aber angenehm ins Ohr fallenden Intervallen und sie erleichtern gerade dadurch das volksmäßige Sekundieren und Refrainsingen. Sie sind zumeist in lebhaftem Tempo, und nach vielen läßt sich marschieren oder tanzen, ja die meisten Tirolerlieder sind wirkliche Tanzlieder.

Das schwerste für den Künstler, die Harmonie des Inhalts mit der Melodie, ist in vielen Volksliedern in wunderbar schönem Grade erreicht, und gerade hierdurch, durch diese wahrhafte Durchdringung und Wechselseitigkeit von Text und Melodie erklärt sich die Fortpflanzung von Geschlecht zu Geschlecht und der eigentümliche Zauber, den ein gut gesungenes Volkslied auf jeden, selbst auf den gebildetsten Tonkünstler macht.

Hiermit wäre also der Schleier etwas gelüftet, der über dem Ursprunge und der Entstehung des Volksliedes schwebt. Die Ansicht, daß eine dichtende Menge jemals bestanden hat, ist falsch.

Fahrender Sänger und Schüler, Studenten, Geistliche und Ritter, Bauernburschen und Mädchen, Spielleute, Handwerksgesellen, Landsknechte, Reiter, Jäger, Schreiber u. s. w., das sind meistens die Dichter der Volkslieder.

5. Wanderung und Fortpflanzung des Volksliedes.

Das Volkslied entspricht allen Ständen, Altersstufen und Verhältnissen, und seine Universalität ist wahrhaft bewundernswert. Deshalb pflanzt es sich auch so leicht fort. Dasselbe Lied, das der Schwabe in allemannischer Mundart singt, pflanzt sich über die Berge seines Landes fort, und wir hören es in plattdeutscher Mundart im Norden Deutschlands wieder; was am Rhein vom Volke gesungen wird, es klingt auch oft am Ufer der Donau, und es ist immer derselbe Geist, nur eine andere Form. Aber nicht bloß durch Berg und Tal, nein, auch über das Meer wandert das Volkslied, und wir hören in Irland, wie auf dem schottischen Hochgebirge jene Gedanken und Empfindungen wieder zum Liede werden, welche schon um unsere Wiege schwebten. Und das, was in der Gegenwart im Liede des Volkes lebt, es hat schon vor Hunderten, ja Tausenden von Jahren das Volk bewegt und erregt und ist unsterblich geblieben. Darum sagt Wolfgang Menzel mit Recht in der Vorrede zu seinen Gesängen der Völker, daß durch alle Zeiten und Länder die ewigen Gefühle der reinen Menschlichkeit hindurchgehen und daß es ein hohes Interesse gewähre, zu entdecken, wie man schon vor Tausenden vor Jahren selbst in den fernsten Ländern ebenso menschlich empfand, wie heute. Sehr schön schildert uns Schuré die Art und Weise, wie sich die Volkslieder verbreiteten. Er sagt:

„Wenn auch die Volkslieder einer jeden Gegend ihren scharf ausgeprägten Charakter besitzen, so verbreiteten sich doch die schönsten rasch über ganz Deutschland. Der Hirt sang z. B. in den Alpen:

„Ist noch ein Mensch auf Erden,
So möcht' ich bei ihm sein."

Er glaubt allein zu sein, aber ein Jäger hat den Vers gehört, bringt ihn ins Tal hinab, und von Tal zu Tal steigt das Lied bis an den Rhein hinunter. Ein Bursche, der nach Deutschland wandern will, bringt es mit andern Liedern auf ein Schiff, das von Basel nach

Straßburg hinabfährt. Wenn des Nachts die Schiffer auf dem Verdeck um das Feuer sitzen und die Flasche im Kreise herumgeht, wechseln die Lieder von den Bergen mit denen aus der Ebene ab. In Heidelberg neue Reisende und neue Lieder. Schwaben schickt sie wie ein Frühlingshauch aus seinen lachenden Gefilden. Es ist ein wahrer Strom von Liedern, der mächtig anschwillt, je mehr man sich dem Rheingau nähert, der das rechte Land des Liedes ist. Im Schatten der malerischen Felsen, die den Fluß einengen, in den gesegneten Weinbergen, den Dörfern, an all diesen trauten Plätzen entsteht das Volkslied wie von selbst."

So also reisten die Lieder; so bildete sich das echte deutsche Volkslied. Sehr schön besingt auch Friedrich von Sallet die Entstehung und Wanderung des Volksliedes in seinem Gedicht:

„Ein wandernder Geselle
Zieht munter durch den Wald" u. s. w.

(Siehe Schäublin: Lieder für jung und alt Nr. 195, 4 Strophen.)

6. Wandlung und Umänderung des Volksliedes auf seiner Wanderung.

Auf seiner Wanderung wird manche Veränderung mit dem Volksliede vorgenommen. Fast jeder neue Sänger ändert an ihm; wenn ihm sein Gedächtnis untreu wird, fügt er auf gut Glück einen neuen Vers ein oder läßt einen weg und so erhält das Lied auf seinem Wege vom Gebirge in die Ebene und an das Meer oder von Westen nach Osten ein anderes Aussehen, überall wird es der provinziellen Sitte und Denkungsart angepaßt, ja durch ganze Generationen hindurch umgearbeitet, so daß man nie sagen kann: diese oder jene Lesart ist die richtige. Der Umbildungsprozeß setzt sich durch Jahrhunderte hindurch fort und wird ausgeführt von dem ganzen Volke, aber der Kern bleibt nach Text und Melodie doch derselbe und wo sich aus den verschiedensten Gegenden des deutschen Vaterlandes Leute zusammenfinden, da sind sie wohl in Dialekt, in Sitte und Tracht verschieden, aber in dem Liede finden sie wieder einen verbindenden Mittelpunkt. Vergleiche Uhlands Gedicht: „Ein Schifflein ziehet leise" ꝛc. ꝛc.

7. Darstellung des Volksliedes.

Was die Darstellung anlangt, so ist das Volkslied karg mit Worten, knapp und springend in der Ausführung ohne Malerei des einzelnen und ohne vermittelnde Übergänge. Das Volkslied schildert nicht, gleich dem Minneliede, die Reize der Geliebten, beschreibt nicht Mund, Wangen

Auge und Hand; aber an der Freude des Besitzes, an dem Schmerze beim Verluste ermißt man leicht, wie wert und schön dem Liebenden dies alles ist. Ebenso verhält es sich in Rücksicht auf die Reize und Schönheiten des Frühlings und der Natur überhaupt. Im Volksliede ist alles frische Gegenwart und Anschauung. Es überläßt das Volkslied dem Sänger und Hörer allerdings mancherlei Ausfüllungen, ja Ergänzungen, aber es reißt ihn dafür auch desto wirksamer und rascher mit sich fort. Von Bildern und Gleichnissen ist es kein sonderlicher Freund; es überläßt diese der Kunstpoesie, bietet uns aber statt deren die schlagendsten und anschaulichsten Zeichnungen, welche zumeist lauter Wahrheit und ein treuer Abdruck der Natur und des Menschenlebens sind.

Am meisten blühete das Volkslied in den gesegneteren Gegenden West- und Süddeutschlands und in den gebirgigen Distrikten Mitteldeutschlands. Die meisten und reichsten Beiträge zu unseren später zu erwähnenden Sammlungen lieferten der Rhein, Schwaben, Franken, Bayern, Tirol, Österreich, Thüringen und der Harz.

8. Geschichtliches.

Werfen wir nun einen kurzen Blick auf die geschichtliche Entwicklung unseres Volksliedes. Seine Entstehung reicht über die historische Vergangenheit zurück bis in das fernste Dunkel unserer Vorzeit. Schon aus den Berichten des römischen Geschichtsschreibers Tacitus geht hervor, daß unsere Vorfahren Volkslieder und Gesänge besaßen. Tier-, Helden- und Göttersagen gaben ihnen reichlichen Stoff zu ihren Liedern. Sie feierten ihre Gelage mit lautem Gesange und zogen singend in die Schlacht. Ein eigner Sängerstand pries in begeisternden Heldenliedern die Großtaten unserer Vorfahren. Allein erhalten hat sich von alledem fast nichts. Der Strom der Völkerwanderung ist dahin gebraust über diese Denkmale unserer Vergangenheit und hat in seinen Wogen alles mit sich davon getragen, dahin und dorthin, auf fremden Boden und in entlegene Länder, wo die heimatliche Poesie keine Nahrung mehr fand und aus dem Mund und Gedächtnis der Ihrigen verschwand. Doch die deutschen Stämme sangen wieder, und Sang und Klang pflanzte sich fort. Um die Zeit Karls des Großen trat schon die Volkspoesie als Gegensatz zu der Kunstpoesie auf. Die Sammlung der Lieder, die Karl der Große anlegen ließ, ist leider verloren gegangen, ein Verlust,

der um so mehr zu beklagen ist, als uns verschiedene Sagenstoffe dieser Zeit den Reichtum altdeutscher Poesie ahnen lassen.

Nach Einführung des Christentums verstummten die heidnischen Lieder, und die Kunstdichtung erstand. Das Volkslied fristete in dieser Zeit ein kümmerliches Dasein. Auch der Minnegesang, der besonders im 12. und 13. Jahrhundert blühte, hinderte die Entwicklung des eigentlichen Volksliedes. Als aber der Minnegesang und überhaupt die höfische Poesie in Verfall geriet, begann das Volkslied seine Schwingen wieder frisch und fröhlich zu entfalten. Da strömte es wieder mit wunderbarer Kraft aus verborgenliegenden Quellen an das Licht und wurde zu einem gesunden, reinen Lebenswasser, an dessen Ufern die edelsten Blüten aller Lyrik sprossen, „die", wie Villmar sagt, „auf Erden jemals sich entfaltet haben".

Die Lust am Singen und Sagen wurde wieder eine so mächtige, daß überall, wo etliche versammelt sind zur Ergötzung, — ihre Worte und Reden sich reimen zu Vers und Lied. Das Volkslied wurde Naturlied, dessen Grundzug dichterische Unschuld ist, die sich selbst in ihrem heiligem Wert nicht kennt. Im allgemeinen kann man behaupten, daß das Volkslied im 14. Jahrhundert entstand, im 15. Jahrhundert mächtig emporwuchs und im 16. Jahrhundert zur vollen Blüte gelangte.

Nach dem 16. Jahrhundert verschwand die schöpferische Dichtungskraft des Volkes wieder. Und das Jahrhundert des 30-jährigen Krieges, diese trübste Zeit deutscher Geschichte, ließ den Gesang im Volke nicht aufkommen und gedeihen; er zog sich scheu zurück und verschwand für lange Zeit.

Nur die mannigfachen politischen Ereignisse mit ihren Persönlichkeiten boten noch da und dort Stoffe zu einem Liede, wie z. B. die Klagen über die Zerrissenheit unseres Vaterlandes, die Türkenkriege mit der Heldengestalt des Prinzen Eugen, die Persönlichkeit des großen Kurfürsten, der Fall Straßburgs ꝛc. ꝛc.

Auch im 18. Jahrhundert wurde wenig gesungen, weil der Kriegslärm immer noch nicht aufhörte, und das Volk nicht mehr die Kraft hatte, Neues und Großes im Geiste der Vorfahren zu schaffen.

Mit dem Ausgange des 18. Jahrhunderts aber bricht für das so lange unbeachtet gelassene Volkslied ein neuer Frühling an. Da zeigten endlich Herder und, von ihm angeregt, Goethe dem deutschen Volke, welch einen kostbaren Schatz es in seinen Volksliedern besitze. Während Herder bei seinen Übertragungen häufig die alte Form fest-

hielt, versteht es Goethe meisterhaft, den Inhalt der alten Volkslieder der Empfindungsweise der neuen Zeit anzupassen. Er wandte sich mit der ganzen Stärke seines Dichterbewußtseins den Perlen der Poesie zu, und diese Stoffe sind es, die unter seinen lyrischen Gedichten, wie Villmar sagt, mit besonderem Glanze leuchten. Denken wir ans „Röslein auf der Heiden".

Herder veranstaltete eine Sammlung von Volksliedern verschiedener Nationen und ließ sie im Jahre 1778 unter dem Titel „Stimmen der Völker in Liedern" — im Drucke erscheinen. Überall war man erstaunt über die Unschuld der Empfindung und den Reichtum der Sprache in diesen Dichtungen. Zwei der romantischen Dichterschule angehörige Männer, Clemens Brentano und Achim von Arnim, unternahmen es nun zum ersten Male, deutsche Volkslieder aus dem Munde des Volkes, aus fliegenden Blättern und alten Schriften zu sammeln. Von allen Seiten half man ihnen, und so erschien im Jahre 1806 das herrliche Buch: „Des Knaben Wunderhorn," eine Sammlung von gegen 600 Volks- und Kinderliedern. Kein geringerer als Goethe unternahm es, den Verfassern für ihre Mühe den Dank der Nation in weithin wirkenden Worten auszusprechen. Wahrlich, hätten Arnim und Brentano dem deutschen Volke nichts hinterlassen, als die Sammlung von Volksliedern, so hätten sie doch ihre Namen unsterblich gemacht. Durch diese Sammlung wurde erst unserm Volksliede die ihm gebührende Stellung in der Poesie gesichert. Ein Geschenk, daß mehr nationalen Geist haucht als das „Wunderhorn", wurde der deutschen Nation nie gemacht.

Nach dem Beispiele der Herausgeber des „Wunderhorns" sammelten andere in den verschiedensten Landschaften Deutschlands weiter: Hoffmann von Fallersleben in Schlesien, Uhland die alten hoch- und niederdeutschen Volkslieder, Simrock sammelte besonders Kirchenlieder und Erk die vorzüglichsten Volkslieder mit ihren Singweisen.

Ja man kann sagen, auf dem Gebiete der Volkspoesie hat sich die spätere Kunstpoesie ihre Weihe geholt, ihre schönsten Blüten gepflückt und muß immer wieder dahin zurückkehren, um sich ewige Jugend zu holen und sich vor Überfeinerung zu bewahren.

Zweimal ward uns in diesem Jahrhundert die Gelegenheit gegeben zur Wiederbelebung des deutschen Volksliedes. Einmal da, als der erste Napoleon, einem Strafgericht Gottes gleich, emporstieg und mit eiserner Macht seinem Willen Bahn brach. Lange lag sein Druck auf dem deutschen Lande, und die Edelsten der Nation mußten sich vor ihm

beugen. Aber als nun der Sturm gegen ihn losbrach, als die Flammen begeisternden Zornes emporschlugen, da blieb auch die Lyrik nicht teilnahmlos, sie griff in edler Begeisterung tätig mit ein.

Und es kam wiederum eine Zeit, da Deutschland mit seinem Erbfeinde rang und in einer Reihe glänzender Siege die Schmach von Jahrhunderten mit Blut abwusch; die Begeisterung schwang sich wieder in kühnem Fluge empor, und herrliche Lieder erklangen.

„Die Wacht am Rhein" wälzte ihre mächtigen Tonwellen durch Deutschlands Gauen, und eine ganze Reihe echter Sangesperlen fanden ihren Weg ins Volk. Waren auch diese Lieder nicht gleich denen unserer Vorfahren, so lagen sie doch auf aller Lippen und klangen von Mund zu Mund.

Bei der Gegenwart angekommen, müssen wir gestehen, daß der Liederborn der deutschen Nation ein so reichlich, rein und echt sprudelnder ist, daß seine Lebenskraft wohl nie versiegen wird. Keine andere Nation vermag einen solchen Reichtum an Erzeugnissen der Volkslyrik aufzuweisen als die deutsche. Ja, das Volkslied erglänzt als die schönste Perle im Schmucke unserer Literatur.

9. Einteilung der Volkslieder.

Die Volkslieder lassen sich in folgende Gruppen einteilen:

1. Balladen und Romanzen,
2. Liebeslieder,
3. Abschieds- und Wanderlieder,
4. Trinklieder,
5. Tanzlieder,
6. historische Lieder,
7. Landsknechts-, Reiter- und Jägerlieder,
8. Kinderlieder,
9. Wunsch-, Scherz- und Spottlieder und
10. Geistliche Volkslieder.

10. Noch einige Bemerkungen zu dieser Einteilung.

1. Volksballaden. Wir finden unter den Volksliedern neuerer Zeit eine große Menge, die einen epischen Charakter haben. Man möchte sie Volksballaden nennen; denn sie schildern entweder eine bekannte historische Begebenheit, oder sie entfalten Darstellungen solcher Ereignisse, welche die größere Masse des Volkes einmal lebhaft bewegt

haben, wie z. B. ein großes Unglück, eine großherzige Tat, ein schreckliches Mord, das Schicksal eines tapfern Helden oder eines kühnen Räubers.

2. Liebeslieder. Die weitaus größere Mehrzahl der Volkslieder besteht aus Liebesliedern, und unter diesen sind viele von solcher Innigkeit, solch' poetischem Schmelze, von solch' sanftem Hauche, daß man in der gesamten Kunstpoesie vergebens ihresgleichen suchen würde. Viele derselben sind so verschämt und so ruhig in der Entfaltung der Gefühle, daß sie offenbar von Frauen herrühren. Es kann kaum etwas Herzigeres und Ergreifenderes geben, als folgende Gruß- und Abschiedslieder:

„So viel Stern' am Himmel stehen,
An dem blauen, güldnen Zelt" u. s. w.

Oder:

„Innsbruck, ich muß dich lassen" ꝛc ꝛc.

So sind diese Lieder zugleich Natur-, Wander- und Abschiedslieder.

Uhland sagt von ihnen: „So lange es nicht eine greise Jugend gibt, wird stets das Liebeslied die Blume der Lyrik sein."

3. Die Gesellschafts-, Trink- und Zechlieder sind voll sprudelnder Fröhlichkeit, voll Laune, Witz und Humor.

4. Auch für seine Lieblinge, für seine Kinder, hat das deutsche Volk einen reichen Schatz schönster, kindlicher Lieder geschaffen, die schon an unserer Wiege uns gesungen wurden.

Seinen höchsten Aufschwung nimmt endlich das Volkslied, wenn es sich zur Gottesliebe erhebt und die Religion des Volkes feiert.

Zweiter Teil.

Die Behandlung des deutschen Volksliedes in der Volksschule.

Motto: „Lehre fleißig die deutschen Volkslieder in der Volksschule; sie sind nicht nur eine Fundgrube der schönsten Melodien, sondern sie tragen auch die Bürgschaft in sich, daß sie im späteren Leben wiederklingen."

Nachdem die Besten unserer Nation den poetischen Wert des Volksliedes klar dargelegt hatten; nachdem überall die Überzeugung Raum gewann, daß man durch das Volkslied das Gemütsleben des Volkes veredeln, den Sinn für das Gute und Schöne entwickeln und das Herz

von dem niederen Treiben dieser Welt losreißen und zum Idealen hinlenken könne: da fand es auch seinen Eingang in die Volksschule.

Und dieser Platz gebührt ihm von Rechts wegen; denn was dem vollsten, wärmsten Herzschlag eines Volkes entstammt, was seinem tiefinnersten Gemütsleben entquollen ist, was Tausende erfreut, getröstet und sittlich geläutert hat, das kann auch heute noch erwärmen, erfreuen, trösten, läutern und zum Höheren hinaufheben.

Darin besteht aber die erziehliche Kraft des Volksliedes und darum gebührt ihm der Platz in der Volksschule. Die Volksschule hat vor allem die Aufgabe, das Volkslied zu pflegen; denn in dem Volksliede bringt das Volk sein spezifisches Leben zur Darstellung, und indem es sich dieser Darstellung erfreut, stärkt es seine sittliche Kraft und erhält seinen Charakter. An den Lehrern ist es gelegen, die köstlichen Überbleibsel des Volksliedes nicht umkommen zu lassen, die lebendigen Reiser zusammenzulesen, damit sie gepflanzt werden in Herz und Sinn der neuen Generation und da ein neues frisches Volksgemüt aufwachsen und aufblühen möge und das alte deutsche Volksbewußtsein mit der alten deutschen Volkskraft wieder auferstehe.

Gehen wir nun zur methodischen Behandlung des Volksliedes in der Volksschule über.

Aus der großen Zahl der Volkslieder kann die Schule sich verhältnismäßig nur wenige zum Eigentum machen. Je beschränkter aber die Zahl derselben ist, desto sorgfältiger muß man bei der Auswahl derselben zu Werke gehen.

Hinsichtlich des Textes sind dabei folgende Gesichtspunkte festzuhalten:

1. Der Text muß poetischen Wert haben und edler Natur sein. Ein poetischer Text malt in fesselnden Bildern das Schöne und Erhabene in der Natur und redet von allem, was eine reine Menschenseele empfindet.

2. Bei der Auswahl eines Volksliedes achte man darauf, daß der Text dem geistigen Standpunkte der Kinder entspreche. Ältere Kinder verlangen andere Texte als jüngere.

3. Bei der Auswahl der Texte ist Rücksicht zu nehmen auf das Leben des Kindes im elterlichen Hause, in der Kirche, im Staate und in der Natur. Denn durch das

Lied soll das Kind seine Eltern und Geschwister, das Land seiner Väter, das Herrscherhaus, den grünen Wald, den singenden Vogel, die duftende Blume, die leuchtende Sonne und den Herrn des Himmels immer treuer und inniger lieben lernen. Kurzum: durch das Lied soll das Kindesherz erwärmt werden für alles Schöne, Wahre und Gute.

Hinsichtlich der Melodie ist zunächst darauf zu achten, daß

1. Der Charakter der Melodie dem Inhalte des Textes entspreche. Bei den älteren Volksliedern stehen Text und Melodie fast immer in schönster harmonischer Wechselbeziehung, daher dieselben auch erst dann zum Herzen sprechen, wenn sie gesungen werden.

2. Man wähle einfache, leicht in das Gehör fallende Melodien, je einfacher, je volkstümlicher. Die wichtigste Forderung muß hinsichtlich der Volkslieder immer die sein, daß die Lieder nach Text und Melodie vorzüglich sind; denn „nur das Beste ist für die Kinder gut genug".

Soll nun das Volkslied seinen Zweck in der Volksschule erreichen, nämlich als erziehlicher Faktor zur vollen Geltung kommen, so müssen die beiden Bestandteile des Liedes, Text und Melodie, einer sogfältigen Behandlung unterzogen werden.

Zuerst wird der Text und dann die Melodie behandelt. Die Behandlung des Liedertextes verlangt:

1. Vortrag desselben durch den Lehrer, es muß geschehen
   a) mit lautreiner Aussprache,
   b) mit richtiger Gliederung der Gedanken,
   c) mit angemessenem Rhythmus und
   d) mit Teilnahme und Wärme.
2. Erläuterung des Inhalts;
3. Lesen und Memorieren durch durch die Schüler;
4. etwaige schriftliche Übungen.

Die Behandlung der Melodie verlangt:

1. Daß der Lehrer selbst in den Charakter des Liedes sich einstudierte, ehe er es einübt;
2. tadellosen Vortrag der ganzen Melodie von seiten des Lehrers;
3. Einweihung des Schülers in den Tongehalt des Liedes, durch Vergegenwärtigung des technischen Dreiklangs ev. der Tonleiter.

4. Scheidung der Melodie in ihre rhythmischen Zeilen, Behandlung einer jeden derselben und zuletzt ihre Zusammenfügung.

5. Die Schüler sollen schön singen. Wohlklingend sei der Ton, rein die Intonation, präzis der Takt, genau die Beobachtung der Vortragszeichen, deutlich die Aussprache, sinngemäß die Akzentuierung. Nur der schöne Gesang ist wirksam.

Daß die Volkslieder zweistimmig, also nicht einstimmig oder dreistimmig gesungen werden, verlangt schon das Wesen des Volksliedes. Daß Liebes- und Trinklieder nicht in die Volksschule gehören, versteht sich wohl von selbst.

Möchten unsere Lehrer dem Volksliede immer mehr eine sorgfältige Beachtung schenken, und demselben in Hinsicht auf Melodie und Inhalt mehr Einfluß auf den Gesangunterricht gestatten, dann wird auch dieser so höchst wichtige, aber bisher zumeist ohne lebendige Frucht gebliebene Unterricht ungleich mehr erziehliche und auf das Volk einwirkende Kraft erhalten. Erst dann darf man sich der Hoffnung hingeben, daß nicht bloß in der Schule, sondern auch aus der Schule heraus in das frische, frohe Leben gesungen werde.

Der eigentliche Lebensboden alles Gesanges ist und bleibt das Menschenherz mit seinen weltewigen Gefühlen, und das Volkslied, als auf diesem Boden entsprossen, wird daher alsbald wieder Anklang und Verständnis finden und wird wesentlich dazu beitragen, Schule und Leben miteinander zu verbinden. Ich sehe darin, daß der Lehrer sich mit den besten Volksliedern bekannt macht, nicht bloß für ihn selbst einen erheblichen Gewinn an volkstümlicher Bildung und an Kenntnis des Volkscharakters, sondern ich glaube auch, daß er sich dadurch befähigt, auf die Bildung der unsern Schulen bereits entwachsenen Jugend und des Volkes überhaupt vorteilhaft einzuwirken. Ihm ist dazu ein bedeutsames Mittel mehr in die Hand gegeben, unmittelbar in das Volksleben, insbesondere in das Leben der Landleute, einzugreifen, die Geselligkeit und deren Freuden in das Gleis der Sittlichkeit und des edleren Lebensgenusses zu bringen oder doch darin zu erhalten und überhaupt eine Tätigkeit zu entwickeln, die sich auch über die Schulwände hinaus auf die Zusammenkünfte des Volkes und dessen Feste erstreckt.

Das Volkslied kann ebenfalls eines der Mittel werden, wodurch es dem Lehrer gelingt, die in der Schule um die Kinder geschlungene

Bande der Liebe und des Zutrauens also zu erweitern und auszudehnen, daß sie auch noch das spätere Jugendleben umschlingen und sich mit dessen Poesie verbinden. Jene heiteren Klänge des Liedes werden überall, wo sie wiedertönen, in den Herzen angenehme Erinnerungen wecken und gewiß das Ihrige dazu beitragen, daß noch in dem Gedächtnisse der Alten die Zeit des Schullebens als ein freundlicher Lebensabschnitt erscheint, welcher auch der Person des Lehrers ein dankbares Andenken sichert und seine Gestalt verklärt.

Lehrer J. G. Wollweber-Soden a. T.

XI. Turnen.

26. Das Turnen auf dem Lande.

Schulgesetze schreiben für jede Schule das Turnen vor. Wenn aber tiefeingreifende Schulgesetze auch nur als Programm anzusehen sind, die erst nach einer größeren Anzahl von Jahren abzulaufen haben, so hat gewiß das Turnen die letzte Programmnummer, die noch bewältigt werden muß; denn noch jetzt gibt es in den deutschen Gauen so manches Dörflein, das mit der Erfüllung dieser Nummer im Rückstande ist. Wie kommt das? Da tritt vor allem der Kostenpunkt in den Weg. Die Gemeinde soll einen Turnplatz schaffen und herstellen, Turngeräte anschaffen, vielleicht gar eine Turnhalle bauen! Woher aber das Geld, wenn nicht stehlen? — Da kommt ein turnerisch gebildeter Lehrer in das Dorf. Er lacht der Bedenken seiner Gemeinde. Das Schuljahr beginnt. Die Frühlingssonne weckt die Herzen zum Frohsinn. Hinaus aus der Enge der Schulstube! Hinaus auf den Schulplatz! Aufgestellt in Reih und Glied! Das Turnen beginnt; dem Schulgesetz wird Genüge geleistet. Wie denn? Der Lehrer treibt eben nur Frei- und Ordnungsübungen; dazu ist zunächst kein Pfennig nötig. Er kennt den pädagogischen Wert, die pädagogischen Ziele des Turnens, und diese erreicht er auch durch Frei- und Ordnungsübungen. Er weiß, daß er dadurch

1. eine schöne Körperhaltung erzielt,
2. die Geistestätigkeit des Schülers fördert,
3. ethische Gesinnungen weckt.

1. Er weiß, daß er dadurch eine schöne Körperhaltung erzielt:

Der Turner huldigt dem Satze: In einem gesunden Körper wohnt eine gesunde Seele! Da ist nun bei den Landleuten gang und gäbe, das Turnen sei in ihren Kreisen unnötig, weil ihre Kinder schon durch des Tages Arbeit genügende körperliche Bewegung haben. Es ist ja wahr, daß die Landkinder kräftig und gesund sind, daß ihr Knochenbau stark, ihre Muskelkraft von anerkennenswerter Dauer ist. Aber wie steht es mit ihrer Körperhaltung? Schon die alten Griechen betrachteten als das vornehmste Ergebnis aller Volkserziehung einen „schönen Körper und eine schöne Seele" und erreichten dies durch turnerische Übungen und zwar Freiübungen! Auf dem Boden der Gymnasien (Übungsplätze) erstand das griechische Heroentum, das noch heute die Quelle künstlerischen und wissenschaftlichen Studiums bildet. Sollten sich unsere Landleute wirklich dieser Einsicht verschließen? Vergleichen wir einmal ein Landkind mit einem turnerisch gebildeten Stadtkind, welch ein gewaltiger Unterschied! Die stolze turnerische Haltung des letztern beim Gehen und Stehen, diese Ebenmäßigkeit aller Gliedmaßen, deren Gewandtheit, Geschmeidigkeit und Elastizität bei Kraftäußerungen, die anmutigen, zierlichen und anstelligen Bewegungen des Mädchens: das sind Ergebnisse des Turnens; auf die auch schließlich ein Bauer neidisch blickt, Ergebnisse hauptsächlich der Frei- und Ordnungsübungen. Welche körperliche Taktlosigkeit macht sich dagegen beim Landkinde bemerkbar mit seinem gebückten Kopfe, seinen schlottrigen Armen und Beinen, seiner ungeschickten, plumpen Fußstellung! Wie heilsam werden sich da die Frei- und Ordnungsübungen auf dem Schulplatze zeigen! Gerade bei ihnen ist es möglich, sämtliche Glieder des menschlichen Körpers gleichmäßig zu üben, alle Bewegungen im Stehen, Gehen, Laufen und Springen zu üben und ihnen durch geschickte Kombinationen untereinander Sicherheit und Gefälligkeit zu verleihen. In dieser Mannigfaltigkeit, ja Allseitigkeit der Bewegungen liegt auch der Vorzug der Frei- und Ordnungsübungen vor dem Gerätturnen, dem durchaus nicht die erste Stelle beim Schulturnen eingeräumt werden darf. Gerätturnen ist allerdings fürs Schulturnen eine sehr wünschenswerte Ergänzung der Freiübungen, später sogar notwendig, da es letzteren eine kunstvollere und durchgreifendere Kräfteentwicklung verleiht, aber

ein notwendiges Erfordernis zur Einführung des Schulturnens bildet es nicht.

Der Lehrer treibt Frei- und Ordnungsübungen, weil er dadurch

2. die Geistestätigkeit des Schülers befördert.

Diese Wahrheit ist für die deutsche Pädagogik maßgebend gewesen zur Einführung des Schulturnens. Das Schulturnen ist Massenturnen: Um aber die Freiübungen leicht, sicher und unbehindert ausführen zu können, müssen die Schüler in Ordnung stehen und gehen, sich dem Ganzen als Glied bei den verschiedensten Aufstellungen, Wendungen und Schwankungen einordnen können. Das ist nicht so leicht, und daher treibt man besondere Ordnungsübungen. Wenn dieselben zunächst auch nur eine Unterstützung der Freiübungen sind, so hat man ihnen doch wegen der regen Geistestätigkeit des Schülers dabei besondere Beachtung geschenkt. „Richtung!" — Sofort fliegen die Blicke nach der Seite, nach vorn ꝛc., um den Abstand richtig abzumessen und zwar im Moment. So werden bei Steh-, Geh- und Laufübungen oft plötzlich neue Verhältnisse kommandiert, da heißt es, den Befehl richtig und schnell auszuführen. Dabei hat der Schüler im Augenblick zu sehen, zu messen, das Ganze und sich selbst im Auge zu haben, entschlossen zu handeln, und dies alles mit so ungeteilter Aufmerksamkeit, mit solchem Ernste, wie er's sonst nie gewohnt war. In viel höherem Maße ist diese Geistesgegenwart bei den Freiübungen erforderlich. Da treten durch Bewegungen einzelner Glieder neue Raumverhältnisse ein. Da liegt neben der Befürchtung, durch eine falsche Bewegung das ganze Bild zu stören, auch die nahe, daß man mit dem Nachbar in empfindliche Berührung gerät, da ist auf gute Körperhaltung zu achten, da ist der echte Rhythmus inne zu halten, wenn Gesang die Übungen begleitet. So lernt der Schüler richtig sehen und hören, spekulieren, urteilen, entschlossen handeln und seinen Körper beherrschen. Schließlich ist bei Frei- und Ordnungsübungen die Gefahr fast gänzlich ausgeschlossen, Körper und Geist zu übermüden, wohl aber wird körperliche und geistige Frische das Auge des Kindes beleben, um sich dann mit ausgelassener Lust und Freude dem Spiel zu widmen.

Auch das Spiel fördert die Geistestätigkeit des Kindes in nicht geringem Maße. Jedes turnerische Spiel ist ein Kampf. Da gilt es, dem Gegner Vorteile abzugewinnen, ihn zu täuschen, ihm auszuweichen,

ihn zu schlagen. Da lernt einer vom andern, da überlistet einer den andern. Dabei die Jugendlust, diese Frische und Fröhlichkeit!

Da es ferner eine anerkannte Wahrheit ist, daß der gesellige Verkehr die Geistestätigkeit des Einzelaen fördert, so wollen wir gern diese frohe Kinderschar auf einer Turnfahrt begleiten, um durch eigene Anregung dem kindlichen Geiste neue Nahrung zu bieten.

3. Durch Frei- und Ordnungsübungen werden ethische Gesinnungen geweckt.

Ordnungsübungen sind eben Übungen der Ordnung, einer Tugend, die von der Menschenwürde überhaupt, von der christlichen Sittenlehre aber besonders gefordert wird. Daß man diese Übungen schon jetzt bis zur Vollkommenheit gepflegt und gehoben hat, daraus ersieht man, welchen Wert man genannter Tugend beilegt. Ohne Zweifel muß unter dem Szepter der Schuldisziplin das Turnen zu einer tüchtigen Schule der Ordnung werden, deren segensreiche Spuren bis weit hinein ins praktische Leben reichen. — Es ist weiter schon im 1. Teile gesagt, daß durch Frei- und Ordnungsübungen eine schöne Körperhaltung erzielt wird. Damit erzieht man jedoch gleichzeitig Sinn für Schönheit, das Bestreben des Schülers, auf sich etwas zu geben, in allen Verhältnissen des praktischen Lebens anständige Haltung, anstelliges Weses zu zeigen. Um aber dieses Gefühl fürs Schöne, überhaupt den ästhetischen Sinn des Schülers zu wecken und zu pflegen, macht es sich die deutsche Turnkunst zur Aufgabe, nur Übungen zu bieten, die ein schönes Bild geben, von den einfachsten bis zu den kompliziertesten, bis zum Reigen. Das turnerische Bild ergötzt nicht bloß die Zuschauer, sondern auch den Turner selbst. Aus den jugendlichen Augen leuchtet Stolz und Freude, auch etwas zum Gelingen des schönen Bildes beigetragen zu haben. Dabei gedeiht das Selbstbewußtsein, das Selbstvertrauen. — Das Gefühl für Schönheit wird aber erhöht, wenn die Übungen von Gesang begleitet sind, der an und für sich ja ästhetisch bildend ist. Wie hebt sich da die jugendliche Brust!

Besonders beim Mädchenturnen legt man viel Gewicht auf das Hervortreten der ästhetischen Seite. Hier hat der pädagogische Turner nicht bloß vielen Stoff gestrichen, sondern auch eine hinreichende Masse von Übungen geschaffen, die dem weiblichen Charakter entsprechen. Ihre Ausführung erfordert nicht energische Kraftanstrengung, sondern Anmut und Zierlichkeit der Bewegungen. Vereinigen sich diese Übungen zu einem guten Mädchenreigen, so entsteht ein Bild, das

auch auf den ungebildetsten Menschen erfreuend wirkt. Dem Mädchen aber wird ein Edelstein mit ins praktische Leben gegeben, der Sinn für Schönheit.

Ethisch bildend sind die Frei- und Ordnungsübungen endlich auch deshalb, weil sie Selbstbeherrschung am Schüler erziehen. Man könnte ja sagen, daß sich hierzu das Geräteturnen am besten eigne, weil bei demselben mehr Kraft erforderlich sei. Dem ist jedoch nicht so. Die große Mannigfaltigkeit der Bewegungen in den Frei- und Ordnungsübungen sind bedingt durch die eben so große Zahl von Hindernissen, die überwältigt werden müssen, um den Befehl des Lehrers zu erfüllen. Da gilt es, alle Bequemlichkeit zu opfern, alle Kräfte daran zu setzen. Ein Moment ist hier von besonderer Wichtigkeit, das ist die graziöse Ausführung des Befehls auf Kommando. Dadurch muß notwendigerweise der Wille stark und zwar günstig beeinflußt werden. Hier gibt es keine Schranken, keine Schwachheit, keine Unentschlossenheit, wie beim unbehilflichen Landkinde, sonst ein: Du mußt! Schnelle Entschlossenheit, Mut, prompte Ausführung des Befehls, und wenn es scheint, als ob alle mit den Köpfen zusammenstoßen müßten. Daß diese Übungen auch ihre Strahlen ins praktische Leben werfen, ist selbstverständlich. —

Diese Ergebnisse des Turnens werden hinreichen, auch den altmodischen Landmann zu gewinnen und um die Schulgemeinde zu bestimmen, nach und nach auch Turngeräte zu beschaffen, überhaupt für das Schulturnen Opfer zu bringen. Gut Heil!

E. Göthel, Leipzig.

XII. Fortbildungsschule.

27. Lehrfächer und Lehrstoffe in der Fortbildungsschule.

Die deutsche Fortbildungsschule bewegt sich zurzeit in aufsteigender Linie. In denjenigen Staaten, wo bisher die Fortbildungsschule eine gesetzliche Einrichtung noch nicht erlangt hat, entstehen, dank der Einsicht und Energie einzelner Männer oder ganzer Korporationen, Fortbildungsschulen mit fakultativen oder auf Grund der Reichsgewerbeordnung solche mit obligatorischem Besuche. Und dort, wo die obligatorische Fortbildungsschule bereits Eingang gefunden hat, sucht man

die Schulorganisation mehr und mehr den Bedürfnissen und den Anforderungen der heutigen Zeit anzupassen nicht nur in dem Sinne, daß man den Klassenaufbau nach dem Berufe der Schüler vollzieht, also einberufliche Fachklassen oder gewerbliche Gruppenklassen bildet, sondern auch in dem, daß man damit Hand in Hand den Unterricht, die viel bedeutsamere Seite einer Schulorganisation, zweckmäßig auf dem Berufsleben der Schüler aufbaut. Und, was zu verschweigen wir keine Veranlassung haben, in denjenigen Kreisen, wo man vordem für die Fortbildungsschule Gleichgültigkeit und Geringschätzung vorfand, beginnt man, der Fortbildungsschule eine Beachtung, eine Würdigung zu teil werden zu lassen. Es bricht sich eben die Meinung Bahn, daß der Fortbildungsschule, sobald sie obligatorisch ein- und durchgeführt sein wird, eine hohe Bedeutung innewohnt. In diesem Sinne ist zweifellos auch die Erklärung des preußischen Handelsministeriums, abgegeben durch Herrn Geheimrat Simon aus Berlin auf dem Erfurter Fortbildungsschultage, aufzunehmen, daß die Fortbildungsschulangelegenheit eine nationale Schulsache sei, und daß vom preußischen Handelsministerium überhaupt nur die obligatorische Fortbildungsschule angestrebt und bei Neugründung auch nur diese staatlich unterstützt werde.

Und doch hemmen auch gegenwärtig noch verschiedene Dinge und Anschauungen die Fortbildungsschule in der rechten Ausgestaltung und der größeren Nutzbarmachung. Wir denken hierbei nicht an die wiederholt vorgebrachten Klagen über den Egoismus einzelner Lehrherren oder Arbeitgeber, nicht auch an die ungünstige Zeit, in der manche Schule ihren Unterricht aufnehmen muß, nicht auch an die laxen Zucht- und Strafmittel, über die sich der und jener Lehrer der Fortbildungsschule bitter beklagt; wir haben vielmehr solche Hemmnisse im Auge, deren Beseitigung fast ausschließlich uns Lehrern allein zukommt. Ein solches wesentliches Hemmnis ist die zur Zeit immer noch verschiedentliche Auffassung der Frage, was die Fortbildungsschule zu lehren und zu üben, welche Lehrfächer und Lehrstoffe sie in ihr Unterrichtsprogramm aufzunehmen haben.

Zwar kann man uns entgegnen, daß in Preußen eine verschiedentliche Auffassung dieser Frage nicht vorhanden sei, da ja für die gewerbliche Fortbildungsschule vom Handelsministerium unterm 5. Juli 1897 und 19. März 1898 Vorschriften für die innere Organisation und Winke für die methodische Behandlung erlassen worden sind; allein eben entsprechende Verordnungen über den Unterricht in der Fortbildungs-

schule sind auch in allen anderen deutschen Staaten, die der Fortbildungsschule gleichfalls lebhaftes Interesse entgegenbringen, erlassen worden. Und doch schwirren auch dort noch verschiedentliche Auffassungen über die Lehrfächer und Lehrstoffe der Fortbildungsschule. Und in Preußen ist es trotz der Vorschriften nicht anders. Es sei uns darum gestattet, im nachfolgenden unsere Ansicht über diesen wichtigsten Punkt der Fortbildungsschulorganisation darzulegen.

Will man eine Erklärung für die verschiedentliche Auffassung obiger Frage gewinnen, so wird man zunächst nicht umhin können, der Zeit zu gedenken, in der die Idee der obligatorischen Fortbildungsschule eine festere Gestalt angenommen hat: in der Zeit unserer großen nationalen Erhebung und Einigung. Damals, vor nunmehr 28 Jahren, hatte deutsche Bildung französisches Scheinwesen geschlagen, hatte deutsche Intelligenz den Sieg errungen über französischen Chauvinismus. Was Wunder, wenn im Rückblick auf so große, vorher nie dagewesene Taten und Errungenschaften bei den Revanche-Gelüsten unseres westlichen Nachbars die Meinung auftauchte, daß Schuleinrichtungen getroffen werden müßten, durch welche die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten befestigt und verwertet würden, und daß diese Schuleinrichtungen nicht dem freiwilligen, sondern dem Zwangsbesuche zu unterliegen hätten. Fakultative Fortbildungsschulen hatte es in verschiedenen deutschen Städten lange vorher schon gegeben. Für die allgemeine Hebung der deutschen Volksbildung konnte aber ihr Nutzen als ausreichend nicht erachtet werden, da freiwillige Fortbildungsschulen ja nur von einzelnen besucht zu werden pflegen. Die Hebung der Volksbildung aber kann sich nur dann vollziehen, wenn die Allgemeinheit der Verpflichtung zur Fortbildung unterworfen ist.

Neben dieser nationalen Erwägung wurde die Idee der allgemeinen Fortbildungsschule auch durch die Praxis der Schule selbst gefördert. Gerade die national hochgehende Zeit hatte der deutschen Volksschule neben der Erweiterung der Lehrziele in den bereits eingelebten Lehrfächern auch völlig neue Disziplinen aufgedrängt. Je mehr aber das Unterrichtssystem der Volksschule an Breite wuchs, um so fühlbarer empfand man das Fehlen von Schuleinrichtungen für die der Volks- und Bürgerschule entlassenen Knaben, da ein nicht unerheblicher Prozentsatz von Kindern die Schule verließ, ohne das Lehrziel in allen Stücken und allenthalben erreicht zu haben. Und ist's heute etwa anders? Verlassen nicht auch heute Knaben mit einer mangelhaften Bildung unsere Schulen!

Erklärlich und entschuldbar müssen wir es daher finden, wenn man einst die Forderung stellte und auch jetzt noch teilweise stellt, daß die Fortbildungsschule die Lücken der Volksschulbildung auszugleichen und zu ergänzen, und daß sie demgemäß ihre Lehrstoffe der Praxis des Volksschulunterrichtes zu entlehnen habe. Der Fortbildungsschulunterricht sollte eben ein Unterricht en miniature der Volksschule sein. Wer sich der Mühe unterziehen will, vorhandene Lehrpläne in Fortbildungsschulen einzusehen, wird finden, daß wir nicht übertreiben. Und ist's mit den für Fortbildungsschulen herausgegebenen Lehr- und Lesebüchern etwa besser bestellt! Unter dem Einflusse des Volksschulunterrichtssystems haben Autoren Lesebücher erscheinen lassen, die mit demselben Anrechte Volksschullesebücher genannt werden können; denn daß sie Fortbildungsschullesebücher sind, sagt weniger ihr Inhalt als die nachbezeichneten Überschriften: „Ehre den Meister!", „Denke bei der Arbeit!", „Sei sparsam und wirtschaftlich!", „Lehrlings- und Wanderleben", Bilder aus dem Berufs- und Wirtschaftsleben" u. a.

Und tragen nicht fast alle für die Fortbildungsschule erschienenen Aufgabensammlungen fürs Rechnen und die Geometrie und die Leitfäden für die Realien auf dem Titel die Bezeichnung: „Für Volks- und Fortbildungsschulen", und folgen nicht die weitaus meisten in ihrer stofflichen Anordnung den für die Volksschule verfaßten Aufgabensammlungen und Leitfäden!

Konnte es daher ausbleiben, daß der Fortbildungsschulunterricht die Bahn des Volksschulunterrichts einschlng: daß man in den Aufsatzheften der Schüler Diktate über Wörtergruppen, über das und das ꝛc. und Inhaltsangaben behandelter Gedichte fand, daß man im Rechenunterrichte zunächst die 4 Spezies mit unbenannten und gebrochenen Zahlen, sodann die Regeldetri, die Zinsrechnung, die Prozentrechnung u. s. w. behandelte, daß der geometrische Unterricht sich als ein Repetitorium über die Lehre von den Linien, den Winkeln, dem Dreieck, Viereck, Vieleck, Kreise, den Prismen ꝛc. erwies, und daß man in den Realien mehr an gemeinnützige Kenntnisse als an technologische, physikalisch-chemische und geschichtlich-geographische Belehrungen, wie sie dem jungen Handwerker von nöten sind, dachte. Aber auch diejenigen Unterrichtsfächer, die man als neue dem Lehrplane der Fortbildungsschule einreihte, wie Buchführung, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre mußten systematisch dahinwandeln.

Kurzum, der Volksschulunterricht betonte allzu stark das systematisch-formale Prinzip, während das Utilitätsprinzip kaum zu verspüren war. Nur im Zeichnen isolierte man sich baldigst von der Volksschulmethodik, indem man diesen Unterricht den praktischen Bedürfnissen der Schüler anpaßte.

Erst das letzte Jahrzehnt hat uns einen Umschwung auf dem Gebiete des Fortbildungsschulunterrichts gebracht, und zwar in der ganzen Front der Lehrfächer und der Lehrstoffe. Nicht eine Wiederholungs- und Ergänzungsanstalt soll die Fortbildungsschule sein, sondern ein integrierender Teil der beruflichen, der Werkstattlehre, und nicht als ein zusammenhangloses Allerlei darf sich der Fortbildungsschulunterricht darstellen, sondern als einen das Berufsleben des Schülers von der Lehrlingsstufe bis zu den Meisterjahren historisch sich anlehnenden und begleitenden Kommentar.

Diese Auffassung wird bedingt durch unsere heutigen volkswirtschaftlichen Verhältnisse. Daß diese seit unserer nationalen Glanzzeit eine gewaltige Umänderung erfahren haben, wer wollte das leugnen! Fast kein Tag vergeht, an dem uns nicht die Presse zu Gemüte führt, daß auf Handel und Gewerbe ein großer Druck lastet, und daß selbst in Zeiten wirtschaftlichen Aufschwunges der Einzelne einen förmlichen Kampf um seine Existenz zu bestehen hat. Denn nicht nur die Gütererzeugung ist heute eine andere als ehedem, auch die Arbeit selbst hat sich eine Reihe glänzender Erfindungen zu nutze gemacht, so daß der Kleinhandwerker, dem nicht jene mit Raffinement arbeitenden Maschinen, auch nicht jene Geldmittel zu Gebote stehen, in einen Konkurrenzkampf mit der Großindustrie gar nicht eintreten, geschweige denn als Sieger aus diesem Kampfe hervorgehen kann. „Mit der Dampfmaschine kam eben", wie Professor Schmoller in Berlin gesagt hat, „in die technische Seite der Produktion jene wunderbare Ausnutzung der Naturkräfte, jene scharfsinnige Überlegenheit, welche — die großen Fortschritte der Wissenschaft benutzend — die Natur- und Menschenkraft zu komplizierten Gesamtleistungen auf die sinnreichste kostensparenste Art verbindet."

Wie aber aus dem Kleingewerbestande, so tönen ähnliche Klagen aus der bäuerlichen Bevölkerung und aus dem niedern Handelsstande heraus. Dazu kommt, daß die bäuerliche Bevölkerung auch noch unter dem traurigen Zuge vom Lande nach der Stadt leidet, also einen Mangel an Arbeitskräften empfindet, während der niedere Handelsstand

infolge einer gewissenlosen Lehrlingszüchterei einen Überfluß an kaufmännischen Arbeitskräften aufweist.

Alle diese und andere Erscheinungen predigen eindringlich, daß eine Schule, die nicht Knaben, sondern mitten im Erwerbsleben stehende Jünglinge zu ihren Schülern hat, jene Verhältnisse bei Entwerfung ihres inneren Organisationsplanes nicht unbeachtet lassen darf, und daß ein nur allgemein bildender Unterricht als nicht genügend erachtet werden kann, die jungen Handwerker, Kaufleute, Bureaubeamten ꝛc. für ihre dereinstige selbständige Tätigkeit nach Einsicht, Urteil und Handlungsweise zu festigen und sie damit zu befähigen, im Erwerb vorwärts zu kommen. Die Handwerksfrage ist zum großen Teile eine Bildungsfrage und je wohl ausgerüsteter der heutige Handwerker seine Selbständigkeit aufnimmt, um so größer ist die Garantie, daß er im Konkurrenzkampfe des Erwerbs siegreich bestehen wird. Dazu aber hat ihm die Schule mit zu verhelfen. Sie hat ihn mit praktisch verwertbaren Kenntnissen und Fertigkeiten für sein Berufsleben auszurüsten. Das aber erreicht sie nur, wenn sie des Jünglings Eintritt in das Berufsleben, seine Arbeit, seine Rechte und Pflichten als Lehrling, seine Umschau als Gehilfe in andern Werkstätten, die allseitige Tätigkeit des Meisters, die Werkstattsräume, die Werkzeuge und die Maschinen, das Arbeitsmaterial, die Arbeit, den Vertrieb der fertigen Produkte und die soziale Eingliederung seines Standes im Gemeinde- und im Staatswesen beleuchtet und theoretisch begründet. Der heutige Handwerker muß aber mehr verstehen, als bloß die praktische Herstellung seiner Arbeiten; er muß vielmehr auch ein gewisses Maß technologischen Wissens besitzen. Demgemäß muß er über die Gewinnung des zu verarbeitenden Materials vom rohen Zustande bis zur Verarbeitung in der Werkstatt orientiert sein; er muß auch Bescheid wissen in den Methoden der Aufbewahrung und der Behandlung fehlerlosen und fehlerhaften Materials, und die Errungenschaften der Technik der Werkzeugslehre, des Maschinenbetriebes, der Arbeitsleistung ꝛc. dürfen ihm nicht gänzlich unbekannt bleiben. Ja, sofern seine Erzeugnisse das Gebiet der Kunst berühren, muß er mit einigen Kenntnissen aus der Kunstgeschichte, besonders den Stilarten des Ornaments, wohl vertraut sein, während derjenige Handwerker, der es mit der exakten Technik zu tun hat, wie beispielsweise der Bauhandwerker und der Metallarbeiter, mit den wichtigsten Gesetzen der Statik bekannt sein muß.

Daneben dürfen ihm die gesetzlichen Bestimmungen der Reichsgewerbeordnung, soweit sie seinen Beruf betreffen, nicht verborgen bleiben, wie er dann weiter auch in der Anfertigung schriftlicher Arbeiten, in der Aufstellung von Kalkulationen, in der Handhabung einer einfachen gewerblichen Buchführung nicht unbeholfen sein darf. Endlich ist es für den weitaus größten Teil unserer Handwerker unerläßlich, nicht nur Entwürfe, Skizzen, Zeichnungen anderer zu verstehen, gewissermaßen lesen und danach arbeiten zu können, sondern er muß auch das, was er selbst zeichnerisch denkt, selbst zeichnerisch darzustellen vermögen. Die Kunst in der selbständigen Darstellung geometrischer Gebilde verhilft ja dem Handwerker zu der für seinen Beruf erforderlichen Gewandtheit und Geschicklichkeit, bildet seinen Formensinn und führt ihn damit ein in das Reich des ästhetisch Schönen.

Will aber die Fortbildungsschule in diesem Sinne wirken, dann darf sie kein Unterrichtsprogramm aufstellen, das durch das Volksschulunterrichtssystem bedingt ist, dann dürfen Deutsch, Rechnen, Geometrie ꝛc. nicht um deswillen auf ihrem Lehrplan stehen, weil die obligatorische Fortbildungsschule sich unmittelbar an die Volksschule anschließt: nein, ihr gesamter Unterricht muß sich auf dem Berufsleben der Schüler aufbauen, und ihre Lehrfächer und Lehrstoffe müssen die Konsequenz der praktischen Lehre und der heutigen volkswirtschaftlichen Verhältnisse sein.

Wie aber läßt sich das im einzelnen durchführen?

Wir behandeln im nachfolgenden nur die gewerbliche Fortbildungsschule, bemerken jedoch zugleich, daß sich unsere Ausführungen auch auf die niedern landwirtschaftlichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen beziehen lassen.

Das Berufsleben also soll in der gewerblichen Fortbildungsschule bestimmend für die Auswahl der Lehrfächer und der Lehrstoffe sein. —

Neben der praktischen Tätigkeit, deren Erlernung auch nach wie vor Sache der Werkstatt, Aufgabe des Lehrmeisters, nicht aber der Schule sein muß, fordert das Berufsleben, wie wir schon oben gezeigt haben, viererlei von dem Gewerbetreibenden: 1. daß er einen gewissen Schatz technologischer, physikalisch-chemischer, geschichtlich-geographischer, gesetzeskundlicher, alles in allem, gewerbekundlicher Kenntnisse hat; 2. daß er sich mündlich und schriftlich korrekt auszudrücken vermag; 3. daß er rechnen und 4. daß er zeichnen kann. Natürlich treten diese Forderungen nicht gleichmäßig an den Handwerker heran. Bei dem

einen steht das Zeichnen im Vordergrunde, bei einem andern sind es die technologischen, bei einem dritten die physikalischen Kenntnisse u. s. w. Im allgemeinen aber wird man behaupten dürfen, daß jene vier Lehrfächer; Gewerbekunde, Deutsch, Rechnen mit Geometrie und Buchführung und Zeichnen diejenigen Disziplinen sein müssen, mit denen der Handwerker die ganze Zeit seiner beruflichen Tätigkeit hindurch auf befreundetem Fuße zu stehen hat. Die Schule wird demnach auch nur diese vier Unterrichtsfächer auf ihrem Lektionsplane in Ansetzung bringen, nicht aber, was ad 1 betrifft, Technologie oder Physik und Chemie oder Geschichte, Geographie u. s. w. gesondert als selbständige Lehrfächer. Alles, was der Handwerker aus diesen Wissensgebieten sich anzueignen hat, kann ihm auch viel treffender und ungezwungener unter der Bezeichnung Gewerbekunde gelehrt werden, als wenn bei der den Fortbildungsschulen zur Verfügung stehenden geringen Zeit Technologie, Physik, Chemie, Geschichte, Geographie ꝛc. selbständig auftreten.

Ja, in den Klassen für Bäcker, Barbiere, Fleischer, Kellner u. a. dürfte das Zeichnen überhaupt zu streichen sein, da die Angehörigen dieser Gewerbe jene Kunst wenig benutzen können.

In welchem Rangverhältnisse nun haben diese Lehrfächer zu stehen? Die Gewerbekunde umfaßt für den Handwerker das Gesamtgebiet seiner beruflich-praktischen Tätigkeit, und über jede Frage seines Gewerbebetriebes muß ihm die Gewerbekunde Aufschluß geben können, liegt doch in ihr das ganze Sachmaterial seines Berufes. Was dagegen der Handwerker nach der Seite des deutschen Unterrichts, des Rechnens u. s. w. braucht, das alles sind nur technische Ausführungen. Die Gewerbekunde bezeichnet den Stoff, der deutsche Unterricht, das Rechnen und die Geometrie und die Buchführung vergegenwärtigen nur die Ausführung irgend einer Seite des gewerblichen Betriebes. Daraus ergibt sich, daß die Gewerbekunde eine dominierende Stellung einzunehmen hat, und daß jene andern Fächer eine untergeordnete Bedeutung haben.

Als Hauptfach hat darum die Gewerbekunde den Stoff zu liefern, der im Unterrichte zu behandeln ist, während die begleitenden Nebenfächer denselben Stoff aufnehmen, ihn durch gute für Charakter und Gemüt geeignete Lektüre erweitern und die Schüler sprachlich und rechnerisch üben. Auf diese Weise gewinnen wir mit jedem einzelnen Pensum oder Kapitel der Gewerbekunde und den sich daran anschließenden Übungen im Deutschen und im Rechnen u. s. w. eine in sich abge-

rundete Unterrichtseinheit und in der Gesamtzahl aller Unterrichtseinheiten den das gewerbliche Leben des Schülers begleitenden Kommentar. Nur der Buchführung und dem Zeichnen ist eine etwas freiere Stellung einzuräumen: der Buchführung deshalb, weil sie als eine Art Sammelfach der Ausdruck des Geschäftsbetriebes ist und daher nicht am Anfange der Schulzeit, sondern nur in dem letzten Schuljahre aufgenommen werden kann, und das Zeichnen darum, weil es infolge seines rein technischen oder künstlerischen Zweckes nach Zeit und Endziel bei den einzelnen Schülern und den verschiedenen Gewerben auch eine sehr verschiedene Zeit in Anspruch nimmt. Prinzipiell aber bleiben beide Disziplinen auf demselben Grund und Boden: der Buchführung in einer Buchbinderklasse z. B. ist ein Geschäftsgang einer Buchbinderei zugrunde zu legen, und der Zeichenunterricht z. B. in einer kunstgewerblichen Klasse hat die Aufgabe, dem Schüler zu einer Kenntnis und zu einem Verständnis des Ornaments nach Aufbau und Gesetz, nach Zweck und Bedeutung zu verhelfen und den Schüler dadurch zu befähigen, die gewonnene Einsicht und Fertigkeit in der Behandlung des Ornaments bei seinen zeichnerischen Berufsarbeiten richtig und ästhetisch verwerten zu können. In Bauhandwerker- und in Metallarbeiterklassen dagegen müßte der Stufengang des Zeichnens also sein: Geometrisches Zeichnen, darstellende Geometrie und bautechnisches oder maschinentechnisches Fachzeichnen, während in Klempner-, Tapezierer- und Schneiderklassen als Fachzeichnen nur Schnittzeichnen zu betreiben wäre.

Nach diesen allgemeinen Darlegungen skizzieren wir zwei Unterrichtseinheiten.

1. In einer Bäckerklasse: Die Selbständigmachung.

Hierbei kommen zur Besprechung: Tüchtigkeit im Berufe, Alter, Erfahrung, wirtschaftliche Tugenden. Kapital. Geschäftsgründung: Kauf, Pachtung, Neugründung. § 1, 3, 14 der Reichsgewerbeordnung. Ort und Lage des Geschäfts. Punktation, gerichtlicher Abschluß. Zahlungsbedingungen, Zahlungstermine. Geschäftseröffnungsanzeige. Meistertitel. Meisterprüfung. § 133 des Innungsgesetzes v. J. 1897, Aufnahme in die Innung. Gebräuche dabei jetzt und in der Zukunft. Kulturgeschichtliches.

Lesen: Stücke ethischen Inhalts, z. B. „Ein musterhafter Geschäftsmann“ (Schanze's Lesebuch Nr. 16) oder „Bauer Rückwärts“ (Nr. 17) oder „Nützliche Lehren“ (Nr. 26) oder „Der Schatzgräber“ (Nr. 129) o. a.

Aufsatz: Geschäftseröffnungsanzeige oder Geschäftsübergabe und Geschäftsübernahme oder eine Punktation u. dergl.

Rechnen: Aufgaben über Ersparnisse, verzinsliche Anlegung, Kapital, Erbschaft, Kaufpreis, Zahlungstermine, Preis für Pachtung jährlich, vierteljährlich ꝛc. wie hoch hiernach täglich, Aufgaben über die Miete, Mietssteigerung. Bei Neugründung: Einrichtungs- und Betriebskosten, täglicher Haushalt. Bei Erwerbung des Hausgrundstückes: Kaufpreis, Abgaben und Lasten, Grundsteuer, Brandkassenbeiträge ꝛc.

2. In einer Holzarbeiterklasse: Das Holz.

Hierbei: Nadelhölzer, Laubhölzer. Eigenschaften, spezif. Gewicht, Biegsamkeit, Fällzeit. Schwinden und Quellen der Hölzer, Werfen und Verziehen. Zerstörung des Holzes: Faulen, Schwammbildung, Wurmfraß. Schutz des Holzes gegen die Zerstörung, Dauer des Holzes. Das Verarbeiten der Hölzer: Schneiden und Behauen, Balken, Mittelbauholz, Bohlenstämme, Latten, Bretter, Fourniere, Verwendung beim Baue, zur Anfertigung von Möbeln, Geräten ꝛc. Deutsche und fremdländische Hölzer. Geographisches.

Lesen: „Die wichtigsten Holzarten" (Nr. 61) oder „Der Wald und seine Bedeutung" oder „Der Schwarzwald und seine Bewohner" o. a.

Aufsatz: Bestellbrief über Fourniere u. dergl. oder Tadelbrief.

Rechnen: Berechnung des Körperinhalts von Stämmen, Balken, Latten. Spezif. Gewicht der Hölzer frisch, lufttrocken und künstlich getrocknet. Aufgaben über Schwindmaße verschiedener Holzarten. Aufgaben über den Preis verschiedener Holzstärken. Preisberechnungen. Lohnberechnungen. Wertaufnahme von Holzvorräten u. dergl.

Als geeignet für solche Unterrichtseinheiten würden wir die nachstehenden Themen bezeichnen: Der Lehrling, der Geselle, der Meister, die Werkstatt, Werkzeuge und Maschinen, Arbeitsmaterialien, die Arbeit, der Vertrieb der Arbeitsprodukte, die geschäftliche Entwicklung des Handwerks, das Handwerk im Schutze der Innung und des Staates. Selbstverständlich werden einzelne dieser Kapitel, je nach dem Klassencharakter, eine verschiedene Ausführung erheischen. So z. B. wäre bei dem Thema: „Arbeitsmaterialien"

in Metallarbeiterklassen: die Technologie der Erze, des Eisens und anderer Metalle,

in Bauhandwerkerklassen: die Technologie der Steine, natürliche und künstliche, der Bindemittel ꝛc.,

in Bäckerklassen: die Getreidearten, das Mehl und die Zutaten zum Backen zu behandeln u. s. w.

Wir sind zu Ende. Wir haben im vorstehenden keinen erschöpfenden Plan, sondern nur unsere Grundanschauung über eine Seite der inneren Organisation der Fortbildungsschule geben wollen. Unsere Schulen haben unmittelbar dem gewerblichen Leben zu dienen und dem Schüler das zu bieten, was er jetzt und einst ohne weiteres verwerten kann. Je mehr wir das erreichen, desto mehr werden unsere Fortbildungsschulen auch in den Kreisen der Gewerbetreibenden Förderung finden, und die bisher vielfach gezeigte Antipathie wird sich in Wertschätzung umwandeln. Nicht die allgemeine Verpflichtung zum Schulbesuche hat den Widerstand gegen die Fortbildungsschule erzeugt, sondern die unzweckmäßige Gestaltung des Lehrplanes nach Lehrfächern und Lehrstoffen. Suche man, wo es nötig, eine Änderung in dem Sinne herbeizuführen, und bald wird's anders werden!

Neue Päd. Ztg.

Anhang.

28. Schulfeier zur Entlassung der Konfirmanden.

Eingangsgesang:

(Mel.: „O du Liebe meiner Liebe.")

1. Bei dir, Jesu, will ich bleiben,
Stets in deinem Dienste stehn;
Nichts soll mich von dir vertreiben,
Will auf deinen Wegen gehn.
Du bist meines Lebens Leben.
Meiner Seele Trieb und Kraft,
Wie der Weinstock seinen Reben,
Zuströmt Kraft und Lebenssaft.

2. Könnt ich's irgend besser haben
Als bei dir, der allezeit
So viel tausend Gnadengaben
Für mich Armen hat bereit?
Könnt ich je getroster werden
Als bei dir, Herr Jesu Christ,
Dem im Himmel und auf Erden
Alle Macht gegeben ist?

3. Ja, Herr Jesu, bei dir bleib ich,
So in Freude, wie in Leid;
Bei dir bleib ich; dir verschreib ich
Mich für Zeit und Ewigkeit.
Deines Wink's bin ich gewärtig,
Auch des Ruf's aus dieser Welt;
Denn der ist zum Sterben fertig,
Der sich lebend zu dir hält.

Schriftverlesung.

Das Wort der heiligen Schrift, welches wir zur Grundlage unserer Abschiedsbetrachtung machen wollen, lesen wir Matth. 9, 23—27. (Jesus stillet den Wind und das Meer.)

Abschiedsrede.

Meine lieben Konfirmanden!
Liebe Schüler und Schülerinnen!

Wiederum stehen wir am Ende eines bedeutungsvollen Abschnittes in unserm Schulleben, und eine Anzahl lieber Schüler und Schülerinnen haben sich zum letztenmal hier mit uns versammelt, um — nachdem

die Jahre der fröhlichen und sorglosen Kindheit für sie verstrichen sind — von uns Abschied zu nehmen.

Wenn liebe Menschen von uns gehen, so gibt man ihnen einen Scheidegruß mit auf den Weg. Auch wir wollen dieser schönen Sitte genügen und diese Abschiedsstunde dazu benutzen, um denen, die heute aus unserer Schulgemeinde scheiden, einen letzten Gruß und Wunsch zuzurufen. Wir tun dies im Anschluß an das verlesene Schriftwort die ergreifende Geschichte von der Stillung des Seesturmes.

Wohl ausgerüstet mit Steuer und Ruder verläßt das Schifflein — den Heiland und seine Jünger in sich bergend — den sicheren Hafen, um das weite Wasserbecken des galiläischen Meeres zu durchstreichen. Es ist ein herrlicher Tag. Kein Wölkchen trübt den tiefblauen Himmel; keine Welle beunruhigt die spiegelklare Flut, und im Strahle der Sonne schimmern die grünen Ufer mit ihren Palmenhainen, ihren Fruchtgärten, ihren Städten und Dörfern. Fröhlich und wohlgemut treten die Jünger die Fahrt an, zumal ihr Herr und Meister bei ihnen ist, in dessen Nähe sie sich so selig und glücklich fühlen.

Aber siehe, nachdem die Fahrt bereits einige Zeit ganz ruhig und friedlich vor sich gegangen ist und sie sich schon auf der Höhe des Sees befinden, da erhob sich plötzlich, wie dies auf dem rings von Bergen eingeschlossenen See Genezareth nicht selten sich ereignete, ein groß Ungestüm im Meer, also daß die aufgetürmten Wasserwogen über dem Schifflein zusammenschlugen und jeden Augenblick es zu verschlingen drohten.

Und der Herr? Er ist eingeschlafen von der angestrengten Tätigkeit des Tages und liegt im Hinterteile des Schiffes und merkt nichts von dem Sturm und den Wellen und von der Sorge und Angst in den Herzen seiner Jünger. Diese aber haben aus Leibeskräften gearbeitet, um das Schifflein über Wasser zu halten. Meinen sie doch erfahrene Seeleute zu sein, die auf den Wellen des Meeres groß und alt geworden sind. Immer stärker jedoch wird das Brausen des Sturmes, und immer höher türmen sich die Wasserberge um das leichte Fahrzeug auf. Die Angst der Jünger steigert sich zur Verzweiflung, und rat- und hilflos wenden sie sich zum schlafenden Meister, wecken ihn auf und rufen: „Herr, hilf uns, wir verderben!“ Da erhebt sich der Heiland, und nachdem er ihren Kleinglauben getadelt hat, bedroht er den Wind und das Meer, und alle Gefahr und Not, welche Sturm und Wellen mit sich brachten, ist glücklich vorüber. Schauer und Ehr-

furcht aber vor diesem Hohen und Gewaltigen, diesem Liebreichen und Gütigen ergreift das Herz der Jünger. Wohl haben sie schon manche Wundertat des Heilandes gesehen; wohl kennen sie ihn bereits als einen großen Propheten; aber seine wahre Herrlichkeit und Majestät kommt ihnen erst in diesem Augenblicke so recht zum Bewußtsein. Erst jetzt geht ihnen eine Ahnung auf von der eigentlichen Größe ihres Meisters, eine Ahnung, die so mächtig auf sie einwirkt, daß sie ihn, den längst Bekannten nicht mehr als solchen zu erkennen glauben und verwundert ausrufen, als ob er ein Fremder wäre: „Was ist das für ein Mann, daß ihm Wind und Meer gehorsam ist?“ Und enger und fester, als es bisher gewesen, knüpft sich das Band, welches ihre Herzen mit ihm verbindet, so daß sie keine Macht der Erde mehr von seiner Liebe scheiden kann.

Lasset uns, meine lieben Konfirmanden, jetzt das Bild, welches ich euch im Anschluß an den Bericht der heiligen Schrift ausgemalt habe, auf uns anwenden! Ihr seid es selbst, welche dem auf das weite Meer hinausfahrenden Schifflein gleichen. Bisher waret ihr in dem sichern Hafen des Elternhauses und der Schule. Euer Vater, eure Mutter und eure Lehrer hatten euch in ihrer Obhut und hielten die Stürme des Lebens, die Mühe und Sorge, die Anfechtungen und Versuchungen nach Kräften von euch fern. Wie das Schifflein im Hafen für die Fahrt ausgerüstet wird mit Steuer, Ruder und Segel, so seid auch ihr vorbereitet worden für die Fahrt auf dem Meere des Lebens dadurch, daß euch viele nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet, viele heilsame Lehren und Ermahnungen an das Herz gelegt worden sind. Auch Jesus ist in euer Schifflein eingestiegen. Schon seit eurer Taufe seid ihr ihm zum Eigentum geweiht; und als ihr dann größer und verständiger wurdet, dann lerntet ihr ihn kennen durch die Erzählungen eurer Mütter und durch den Unterricht eurer Lehrer. Ihr fühltet seine heilige Nähe, und ihr wußtet euch glücklich und selig bei ihm, wie sich einst die Jünger glücklich wußten, wenn er bei ihnen war.

Heute ist der Tag der Abfahrt gekommen! Euer Schifflein verläßt den Hafen, um seine Reise über das Meer des Lebens anzutreten.

Ruhig und heiter — wie einst der See Genezareth, als das Schifflein der Jünger seine Fahrt begann — liegt dieses Meer vor euch. Die Sonne des Glückes und der Zufriedenheit scheint auf dasselbe hernieder und spiegelt sich in seinen Fluten, so daß euch die Fahrt eitel Lust und Vergnügen zu bringen scheint. Wie freuet ihr euch auf die

Annehmlichkeiten, die euch die nun beginnende Zeit verspricht: auf die größere Selbständigkeit, mit der ihr nun schalten und walten könnt, auf die Abwechslung, welche die neuen Lebensverhältnisse euch bieten werden, auf die neuen Bekanntschaften und Freundschaften, die ihr knüpfen werdet und auf die mannigfachen, schönen, unschuldigen Vergnügungen und Genüsse, die die köstliche Jugendzeit mit sich bringen wird.

Diese Gedanken nehmen heute euer Herz in Anspruch, so daß euch die Zukunft im rosigsten Lichte erscheint und ihr nicht an die Stürme denkt, die auch euer Lebensschifflein auf seiner Fahrt noch umbrausen werden.

Gar mannigfacher Art können diese Stürme sein, die anfangs mäßig und gefahrlos, bald aber mit verstärkter Gewalt zu wehen beginnen

Da kommen die Versuchungen in ihrer verschiedenen Gestalt und suchen euch wankend zu machen auf der Bahn des Guten, da kommen Mangel und Krankheiten — wenn auch erst in leichterer Form; da kommen offene und heimliche Feinde, die euch Widerwärtigkeiten aller Art bereiten.

Und nach diesen Vorboten des Sturmes bricht das Unwetter in seiner vollen Stärke über euch los und sucht euer Lebensschifflein in den Abgrund des Verderbens zu stoßen. Eine nicht zur rechten Zeit zurückgewiesene Versuchung führt bei dem einen zu einer leichtfertigen bösen Tat; der gute Name ist dahin; Entbehrung und Schande oder wohl gar Strafe hinter Kerkermauern ist der wohlverdiente Lohn. Einen andern wirft eine schwere Krankheit auf ein langes Krankenlager; der ersparte Notpfennig geht zu Ende, und zu den Schmerzen der Krankheit gesellt sich Mangel und Entbehrung. Ein dritter, den das Glück bisher begünstigte, verliert vielleicht durch die Schlechtigkeit anderer, denen er zu viel vertraute, sein ganzes Hab und Gut und gerät an den Bettelstab. Bei einem vierten klopft der Tod an die Tür und zerstört mit rauher Hand das Glück des Hauses, indem er ein teures Familienglied dahinrafft. Wie wühlt dann der Schmerz in dem Menschenherzen und regt es bis zum tiefsten Grunde auf wie ein gewaltiger Orkan das weite Meer. Kein Strahl des Trostes, kein Stern der Hoffnung leuchtet dann hinein in das Dunkel des Lebens, und von Verzweiflung ergriffen, verflucht der Mensch wie einst Hiob den Tag seiner Geburt.

Und Jesus? Er ist eingeschlafen im Schifflein; er liegt abseits und keiner denkt an ihn. In den Vergnügungen und Genüssen der ersten Fahrt hat man seiner ganz und gar vergessen. Das Schifflein fuhr ja so leicht und so heiter dahin, und der Freuden boten sich so viele, so daß für Gedanken an Gott und Ewigkeit in der Menschenbrust kein Raum mehr blieb.

Was Wunder, wenn nun, da die Not groß ist und die Wellen der Trübsal hoch gehen, das arme Herz keinen Trost finden kann und unter dem Drucke des Leides zu erliegen scheint!

O glücklich, wer in solcher Stunde dann an ihn denkt, an den alten Freund, der bei Beginn unserer Fahrt wohl mit in unser Schifflein einstieg, um den man sich in langen Jahren nicht gekümmert hatte. Glücklich, wer sich zu dem alten Glauben wieder aufraffen, die Hände nach dem Retter ausstrecken und zu ihm schreien kann: „Herr, hilf mir! Ich verderbe."

Wie lange und wie tief er auch geschlafen haben mag, er wird wieder erwachen, sobald er hört, wie eine hilfsbedürftige und bußfertige Seele sich zu ihm wendet und von ihm Beistand und Errettung erbittet. Die alten Trostsprüche werden wieder lebendig; die vergessenen Vorsätze, ihm zu gleichen in Geduld und Gottvertrauen, der fromme Kinderglaube, der sich ihm bedingungslos in die Arme wirft: das alles richtet sich wieder empor und bedroht Wind und Meer, so daß es ganz stille wird und Ruhe und Friede mit Christus in das geängstigte Herz wieder einzieht. Und wenn auch die äußere Not und das äußere Leid nicht auf der Stelle gewandt wird, so ergibt sich doch der Mensch mit Geduld in Gottes Willen und spricht mit dem frommen Psalmensänger: „Meine Seele ist stille zu Gott, der mir hilft" und „wenn mir gleich Leib und Seele verschmachtet, so bist du doch Gott allezeit meines Herzens Trost und mein Teil." „Das erleben Millionen von Christen, die erst halbe Christen waren und nun durch Christi Erweckung im Sturm erst ganze Christen werden, um von nun an ihren Christus stets wach zu halten zum siegreichen Kampfe gegen alle fernere Not. So wirkt Christus heute noch täglich das Wunder der Sturmstillung in Tausenden von Christenherzen" (Staude), die für ihn nicht gänzlich erstorben sind, sondern die sich durch die Trübsal des Lebens noch treiben lassen zu ihm, dem rechten Arzte und dem rechten Helfer.

Wir aber, die wir in dieser feierlichen Abschiedsstunde die ergreifende Geschichte von jener Sturmesstillung miteinander betrachten,

wir wollen aus derselben für uns die Lehre ziehen, unsern Christus, den wir heute bei unserer Ausfahrt aus dem Hafen der Kindheit in unserm Schifflein haben, nicht einschlafen zu lassen, sondern ihn wach zu erhalten nicht nur in dem Gedanken an die Stunden der Not, sondern auch für die Stunden der Freude. Er ist es ja, der die Freude erst so recht verkläret und heiligt, und nur die Freuden, die seine Gegenwart nicht zu scheuen brauchen, sind wahre Freuden, die mit unserm zeitlichen und ewigen Wohle nicht in Widerspruch stehen.

Möge daher sein Bild nie vor unsern Augen schwinden, möge seine heilige Nähe uns immer bewußt bleiben, und möge unser Verhältnis zu ihm in dem Maße, wie unsere Vernunft zunimmt, immer inniger und enger werden. Und wenn dann die Vorboten der Stürme kommen, wenn Versuchungen uns locken, oder wenn Not und Widerwärtigkeiten an unsere Pforte klopfen, so werden wir an ihm einen Beistand haben, mit dessen Hilfe wir alles zu überwinden und zu tragen vermögen. Und selbst wenn die Wogen der Trübsal hoch gehen und unser Lebensschifflein in den dunklen Abgrund zu werfen versuchen, so fürchten wir uns dennoch nicht, denn wir wissen, daß wir kein Spielball des Zufalles sind, sondern, daß wir uns in seiner Hand befinden und in derselben wohl und sicher aufgehoben sind. Getrost und mit aller Zuversicht sprechen wir in solchen Stunden mit dem frommen Sänger:

„Es kann mir nichts geschehen,
Als was er hat ersehen
Und was mir selig ist.
Ich nehm' es, wie er's gibet;
Was ihm von mir beliebet,
Dasselbe hab auch ich erkiest."

O daß wir alle immer inniger und enger uns mit Jesu verbinden möchten, damit er all unser Denken und Tun durchdringe und damit wir in Freud und Leid, in Glück und Not uns von seiner Hand geführt, von seiner Liebe getragen fühlen.

„O selig Haus, wo du die Freude teilest,
Wo man bei keiner Freude dein vergißt!
O selig Haus, wo du die Wunden heilest
Und aller Arzt und aller Tröster bist,
Bis jeder einst sein Tagewerk vollendet,
Und bis sie endlich alle ziehen aus
Dahin, woher der Vater dich gesendet,
Ins große, freie, schöne Vaterhaus!"

Gebet:

O du guter, treuer Gott, wir sagen dir Lob und Dank für all deine Gnadenerweisungen, die du einem jeden unter uns hast zuteil werden lassen. Wir danken dir im besonderen für die Gnade, daß wir dich und dein heilig Wort kennen gelernt haben. Wir bitten dich, mache uns immer völliger in deiner Erkenntnis und in deiner Liebe und verbinde uns immer enger mit dir. Weiche nicht aus dem Schifflein unseres Lebens, und wenn die Stürme der Versuchung und der Not kommen, dann sei du unser Beistand und unser Führer. Hilf uns glücklich hindurch durch alles Ungemach und durch alle Widerwärtigkeiten dieser Welt, und wenn die Tage unserer irdischen Wallfahrt einst vorüber sind und deine Stimme uns von dannen ruft, dann laß uns einlaufen in den Hafen deiner seligen Ewigkeit. Das bitten wir dich, um Jesu, unseres Heilandes, willen. Amen.

Gesang:

(Mel.: „Wachet auf, ruft uns die Stimme.")

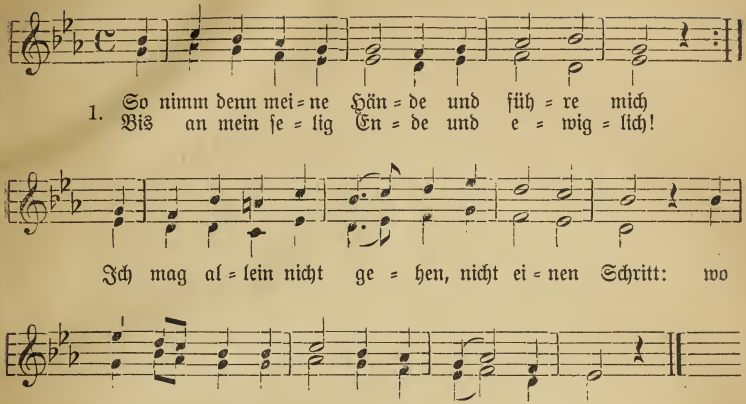
„Zieht in Frieden eure Pfade!
Mit euch des großen Gottes Gnade
Und seiner heilgen Engel Wacht!
Wenn Euch Jesu Hände schirmen,
Geht's unter Sonnenschein und Stürmen
Getrost und froh bei Tag und Nacht.
Lebt wohl, lebt wohl im Herrn!
Er sei euch nimmer fern
Spät und frühe!
Vergeßt uns nicht
In seinem Licht
Und wenn ihr sucht sein Angesicht!"

Deklamation:

So zieht denn hin, verlaßt die traute Stätte,
Wo Liebe treu euch führte an der Hand,
Wo sie der Wahrheit Wort in's Herz euch sä'te,
Wo sich in Freundschaft Herz zu Herzen fand!
Zieht hin mit Gott! Von seiner Kraft getragen,
Erfüllt ihr leicht, was er zu tun gebeut;
Von ihm behütet, nehmt ihr ohne Zagen,
Was seine Hand euch gibt, ob Freud, ob Leid,
In ihm sind wir vereint, ob auch geschieden,
Sind glaubend, liebend wir zu ihm gewandt;
Dann sind wir eins in Hoffnung schon hinieden,
Und dort eint uns das ew'ge Vaterland.

Schlußgesang:

Mäßig und innig.



2. In dein Erbarmen hülle
Mein schwaches Herz
Und mach es gänzlich stille
In Freud' und Schmerz.
Laß ruhn zu deinen Füßen
Dein armes Kind;
Es will die Augen schließen
Und glauben blind.

3. Wenn ich auch gleich nichts fühle
Von deiner Macht,
Du führst mich doch zum Ziele
Auch durch die Nacht.
So nimm denn meine Hände
Und führe mich
Bis an mein selig Ende
Und ewiglich.

Rektor Alwin Haenzel, Stargard.

Quellen-Angabe.

„Schule und Leben." Berlin, „Druckerei Gutenberg". (1, 7, 12)
„Österr. Lehrerzeitung." (2)
„Der Volksschulfreund." 57. Jahrg., 17 ff. Königsberg, J. H. Bons Verl. (3)
„Pädagogische Monatshefte." 4. J. Stuttgart, Südd. Verlagsbuchh. (Dan. Ochs.) (4, 6)
„Pädagogische Warte." J. 3, H. 5. J. 5., H. 19. J. 6, H. 9. 10. J. 8, H. 16. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeld. (5, 11, 15, 28)
„Blätter f. d. Schulpraxis." Spandau, E. Hopf. (8, 9)
„Repertorium der Pädagogik." 49. Bd. Ulm, J. Ebner. (10, 19, 21, 25)
„Elsaß-Loth. Lehrerzeitung." Zabern, A. Fuchs. (13, 22)
„Aus der Schule — für die Schule." J. 7, H. 5. Leipzig, Fr. Richter. (14)
„Praxis d. k. Volksschule." J. 6, H. 20, 21. Breslau, F. Goerlich. (17, 18)
„Allgemeine deutsche Lehrerzeitung." 49. J. Nr. 51. Leipzig, Jul. Klinkhardt. V. M. 2,00. (20)
„Neue pädag. Zeitung." J. 23, 6. Magdeburg, Friese u. Fuhrmann. (27)
„Die deutsche Volksschule." J. 29, 12. Leipzig, Sigismund u. Volkening. (26)
„Evangelisches Schulblatt." J. 41, H. 4. Gütersloh, C. Bertelsmann. (16)

Druck von Julius Beltz in Langensalza.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
371 AS5M C001 v.1
Moderne Padagogik /
3 0112 088164519